
NYPL RESEARCH LIBRARIES
3 3433 07597911 6





Jahrbuch

des

Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Herausgegeben

von

Prof. Dr. **Theodor Vogt,**

z. Z. Vorsitzendem des Vereins.

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th. Kaemmerer)

1890.

Jahrbuch

des

Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Zweiundzwanzigster Jahrgang.

Herausgegeben

von

Prof. Dr. **Theodor Vogt,**

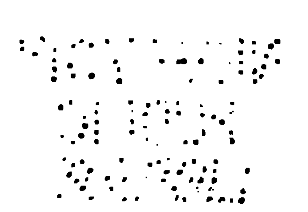
d. Z. Vorsitzendem des Vereins.

Dresden

Verlag von Bleyl & Kaemmerer

(Paul Th Kaemmerer)

1890.



Inhaltsverzeichnis.

Spezielle Pädagogik.

Allgemeine Pädagogik.

Geschichte der Pädagogik.

I.

Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam.

Von

Dr. G. Glöckner.

Bei der Entwicklung und Ausgestaltung eines Bildungs- und Erziehungsideals wirken stets die mannigfachsten Faktoren: Religion, Moral und Sitte, politische und soziale Verhältnisse, vorherrschende Richtungen in Wissenschaft, Kunst und Litteratur und anderes derart zusammen. Auch ist jede neue Stufe der Ausbildung, welche jenes Ideal einnimmt, mitbedingt durch ihr Verhältnis, bez. ihren Gegensatz zu den voraufgehenden Formen desselben. Der Unterschied der einzelnen Ideale aber hängt zunächst von der jeweiligen Beschaffenheit der mitbestimmenden Faktoren ab, dann aber wesentlich auch von dem Umstande, welcher oder welche von denselben am meisten massgebend oder einflussreich bei der Ausgestaltung des Ideals geworden sind. Bei Erasmus und im ganzen in der Renaissanceperiode überhaupt fällt diese entscheidende Rolle einmal den wiedererweckten Altertumsstudien, andererseits dem Christentum zu.

I. Der Einfluss der Altertumsstudien.

Das neue Moment in jener Wiedererweckung der Altertumsstudien dem Mittelalter gegenüber bestand bekanntlich nicht darin, dass etwa das Altertum selbst als ein bisher vergessen gewesener Gegenstand neu entdeckt worden wäre. Vielmehr hatte ja während des ganzen Mittelalters die lateinische Sprache allgemein als Werkzeug aller Wissenschaft gegolten; die encyclopädische Gelehrsamkeit desselben war aus römischen Sammel-

werken geschöpft; der Unterricht befolgte das Schema der sieben freien Künste unter Zugrundelegung römischer Kompendien und einer Anzahl klassischer Autoren: die Bekanntschaft und der Zusammenhang mit dem Altertum, wenigstens mit dem römischen, war also niemals verloren gegangen.

Freilich war diese Bekanntschaft unvollständig und mangelhaft; der Eifer der Renaissancezeit mühte sich erfolgreich, in dieser Beziehung Abhilfe zu schaffen. Aber auch diese Erweiterung der Kenntnis des Altertums bildet nicht das entscheidende Merkmal für den Gegensatz gegen das Mittelalter. Derselbe beruht vielmehr auf einer neuen Art, das Altertum zu betrachten. Das Mittelalter hatte nur mehr äusserlich von den Alten, d. h. von den Römern, die Lehrmeister für die einzelnen Wissensgebiete entlehnt; die Renaissance gewann wieder ein inneres Verständnis des Geistes des Altertums. Man lernte jetzt das Altertum ansehen als eine geschlossene, selbständige Periode der Menschheit mit eigentümlichem Charakter und eigenartiger Schönheit, deren Schöpfungen in vielfacher Beziehung vorbildlich und mustergiltig seien für alle Zeiten. Dies letztere gilt auch sofort von der antiken Erziehung und Bildung, sowohl in ihren Zielen, als in ihren Methoden. Das verdient wieder eingebürgert zu werden, was „jenen alten Weisen“ (IV. 91) gut schien, was Sitte und Brauch des Altertums erprobt hat. (I. 358 C. IV. 521 B.)[1]

Es war nun aber durchaus der römische Geist der Bildung, welcher für die Renaissance massgebend wurde. Rom liefert auch für sie, wie für das Mittelalter, die Quellen der Bildungsarbeit. Man darf sagen, dass sie es im allgemeinen nicht zum Verständnis und zur Würdigung des griechischen Wesens gebracht hat. Erasmus gehört vielleicht zu den vereinzelten Ausnahmen; wenigstens erwarb er sich in der griechischen Litteratur eine von seinen Zeitgenossen angestaunte Belesenheit. Er legt sich im Jünglingsalter mit grösstem Fleiss auf die Erlernung des Griechischen und ruht nicht, bis er es zu „einiger Geläufigkeit“ gebracht hat (III 52 C). Er nimmt sich, obwohl selbst arm, für teures Geld einen Griechen zum Lehrer (III. 64 C) und ist entschlossen, lieber seinen Rock zu verpfänden, als einen griechischen Autor, den er irgend erlangen kann, nicht zu erwerben (III. 51 D cf 415). Er spricht sich wiederholt nachdrücklich dahin aus, dass die lateinische Bildung, und sei sie

[1] Die Citate beziehen sich auf die Ausgabe des Clericus.

noch so gründlich, ohne das Griechische lückenhaft, ja blind sei (III. 63 E. 968 D), er leugnet, dass man in irgend einer Wissenschaft ohne das Griechische zu selbständigem Urteil gelangen könne (III. 96 B), weil die Lateiner, aus denen man schöpfe, ihrerseits die Griechen als Quelle benutzt haben. Er förderte das Studium des Griechischen mächtig durch Herausgabe der Grammatik des Theodorus Gaza (I 115 ff) und anderer griechischer Autoren. Es sei hier nur erinnert an seine Herausgabe des Aristoteles, des Origenes und des Neuen Testaments. Doch giebt er selbst schon misbilligend seine Verwunderung darüber zu erkennen, „dass man so zögernd und unentschlossen an das Studium des Griechischen gehe, dass man sich lieber mit einer Art Schattenbildung begnüge, anstatt nach dem eigentlichen Kern- und Stützpunkt aller Bildung zu trachten, der allein die Reinheit aller Wissenschaften sicherstellt.“ (In der Vorrede zu den Adagia. II. Guilelmo Montioio, clarissimo etc.) Das Interesse blieb eben in der Hauptsache den Römern zugewandt. Die lateinische Sprache war einmal das Organ der gelehrten Mitteilung, daher wies auch das praktische Bedürfnis überwiegend, ja zwingend auf die lateinischen Autoren. Von entscheidender Bedeutung aber war es in dieser Beziehung, dass Italien der Ausgangspunkt der humanistischen Bewegung war, daher das neue Bildungsstreben, welches von hier aus die europäischen Nationen ergriff, von Anfang an national-italienische Züge erkennen lässt. Naturgemäss herrschte in Italien mehr Sinn und Begeisterung für das alte Rom, als für Hellas. Und das fand bei den übrigen Nationen wieder um so leichter Anklang, als Rom, der Sitz des Papstes, zugleich „Burg und Gipfel“ der christlichen Religion und eine der Hauptstätten humanistischer Bildung war. So weit die Völker den Papst anerkennen, so weit reicht das Herrschaftsgebiet der römischen Sprache (VII 771). Rom ist Vaterland, Pflegerin und Beförderin aller Gelehrten (III. 158 B) und ruhigster Wohnsitz der Musen (III. 1125 A). In Rom wird die Zensur über alle Dinge ausgeübt, auch die litterarische Kunstkritik, schreibt stolz der Kardinal Bombasius an Erasmus (III. 274 E). Ein homo Romanus zu heissen, ist das höchste Lob (III. 1781 C). Von den italienischen Gelehrten erwartete man durchweg das Erste. „Nicht einmal in diesem so glücklichen Zeitalter hat es einer der Italiener“ (geschweige ein Gelehrter andrer Nation) „unternommen, eine griechische Tragödie oder Komödie ins Latein zu übertragen“, schreibt Erasmus in der Vorrede zu seiner Übersetzung der

Hecuba und der Iphigenia des Euripides (I. 1130). Der Besuch Italiens zu Studienzwecken erhöhte den Ruf der Gelehrsamkeit (III. 85 C). Erasmus erwarb die theologische Doktorwürde, die er längst vorher an einer auswärtigen Universität hätte erlangen können, mit Absicht erst auf seiner italienischen Reise. Studienreisen nach Italien galten etwa seit der Mitte des 15. Jahrhunderts als Ehrensache.[1] Ein italienischer Lehrer für das Latein war damals vielleicht ebenso gesucht wie ein geborener Grieche für die griechische Sprache. Nicht grade immer zum Vorteil der wissensdurstigen Jugend, welche tüchtige einheimische Lehrer verschmähend über die Alpen zog und dort oft bei minder tauglichen Gelehrten den erhofften Nutzen nur in geringem Masse fand, dagegen in religiöser und sittlicher Beziehung ernsten Schaden nahm. Daher z. B. Petrus Mosellanus seinem Tadel über diese Modesucht nach echten Italienern und Griechen missmutigen Ausdruck giebt und über die italienischen Lehrer ein strenges Urteil fällt (im Brief an Erasmus III 404 B/C cf 408 F); und Erasmus selbst spricht sich dahin aus: „Mir ist ein Italiener, wer etwas Tüchtiges gelernt hat, wenn seine Wiege auch bei den Juvernern stand; und mir ist ein Grieche, wer die griechischen Autoren mit Fleiss und Erfolg gelesen hat, auch wenn er keinen Bart trägt“ (III. 379 D). Wie sehr lateinisches oder römisches Bewusstsein die Humanisten durchdrang, zeigt sich auch darin, dass sie (und zwar grade im Gegensatz zu dem Griechischen) die lateinische Sprache als „unsere“ Sprache, römische Autoren als die „unserigen“ bezeichnen.[2]

Wir müssen uns daher, um den Charakter der humanistischen Pädagogik und Didaktik zu verstehen, wenigstens in kurzem Umriss die Hauptzüge der römischen Bildungsarbeit vergegenwärtigen. Die römische Bildung ist ihrerseits bekanntlich selber von der griechischen entlehnt. Eine solche Verpflanzung ist aber niemals einfache Übertragung, sondern erfolgt auf Grund eines Apperzeptionsprozesses. Das empfangende Volk drückt dem herübergenommenen Stoffe den Stempel seiner Nationalität auf. So hat der praktische Sinn und der Weitblick des weltbeherrschenden Volkes das griechische Bildungsideal entsprech-

[1] Vergl. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens u. s. w. S. 255.

[2] I. 525 E. 958 E. III 63 E. 1448 B. V 120 D: „Commune est nobis cum Graecis, quod dicimus „benefacere“ eum, qui bene meretur de quopiam.

end umgeprägt. Jene bei den Griechen ausgebildete scharfe Unterscheidung der freien, lediglich dem Bildungserwerb dienenden Studien und der beruflichen Arbeit wurde allerdings auch in Rom heimisch (artes ingenuae, liberales). Gleichwohl spitzte sich in Rom der gesamte Bildungserwerb weit mehr als in Athen zu der einen Aufgabe der Beherrschung des Wortes, vorab in freier Rede, zu, und zwar im Dienste des praktischen Interesses der öffentlichen Staatsverwaltung und Rechtspflege.[1] Dementsprechend verlieren die übrigen Richtungen des Bildungserwerbs mehr oder weniger ihre selbständige Bedeutung; sie dienen vielmehr dazu, dem sprachlichen Können die notwendige Sachkenntnis als Grundlage zu bieten, gleichsam die Vorratskammer oder das Arsenal zu füllen, woher der Redner seinen Stoff, seine Waffe in weiser Wahl entnimmt.[2] Während daher die sprachlichen Disciplinen des griechischen Studienkreises für die römische Bildung hochbedeutsam werden, sind die mathematischen (das quadrivium) mehr zurückgedrängt worden, da ihre Schätzung von dem Nutzen abhängig wurde, welchen sie dem Redner leisten[3], und andere praktische Wissensgebiete wurden ihnen als „gleichwertig" beigefügt.[4] Durch diese Umgestaltung wurde der Blick geschärft für den Unterschied des formalen und materialen Elementes der Bildungsaufgaben, der rednerischen Fertigkeit (eloquentia) und der positiven Kenntnisse (eruditio). Eine weitere Folge dieser Umwandlung des griechischen Vorbildes aber bestand darin, dass die Philosophie nicht bloss ihren Rang als abschliessendes Studium im ganzen verlor, sondern überhaupt gegen Philologie (Sprachlehre und Sprachkunde) und Polymathie (vielseitige Sachkenntnis als Unterlage für das Reden) zurücktrat. Der künftige Redner muss zwar nach Quintilian seinen Charakter durch das Studium der Philosophie bilden, darf jedoch nicht selber „Philosoph sein, zumal keine Lebensbahn von den Staatsangelegenheiten und vom ganzen Geschäfte des Redners mehr entfernt ist. . . . . Mein Schüler soll sozusagen ein römischer Weiser sein, der nicht in unbeachteten Privatgesprächen, sondern durch genaues Eingehen auf die Verhältnisse und ent-

[1] Vergl. Quintilian, Inst. orat. X. 7. XI. 2. 49.

[2] Vergl. Quintilian II. 21. 14 f. Plutarch, ed. Dübner, De educat. puerorum cap. 9, 19 f und cap. 10.

[3] Quintilian I. 10.

[4] So setzte schon Varro, der zuerst unter den Römern die mathematischen Disciplinen als Bildungswissenschaften gewürdigt hat, die Medizin und Architektur hinzu.

sprechendes Handeln sein Interesse am Staate beweise."[1] Die Philosophie kommt also nicht als reine, uninteressierte Spekulation in Betracht, sondern auch sie hat im Studienkreise nur insoweit Berechtigung, als sie der Redekunst dient, vorab als Lehrerin eines tadellosen und praktisch tüchtigen Lebens, wie es vom Redner verlangt wird. Ia, sie wird allen Ernstes als ein Teil der Rhetorik reklamiert[2]; Platon und Aristoteles werden getadelt, weil sie beides von einander getrennt haben.[3]

Iene rednerische Ausbildung galt nun aber nicht etwa als eine spezielle berufliche Ausrüstung, sondern die Befähigung zum Redner war eben das Ziel alles höheren Bildungserwerbs überhaupt. Ieder vir bonus, jeder Ehrenmann und Patriot hat die Beschäftigung mit den artes bonae (eine spezifisch römische Bezeichnung) zu pflegen, deren reife Frucht in der rednerischen Virtuosität besteht, gestützt auf vielseitige Sachkenntnis. Daher ist es keineswegs zufällig oder gar gesucht, wenn Quintilian in seine „rednerische Unterweisung" einen vollständigen Erziehungs- und Bildungsplan aufgenommen hat; vielmehr ist grade dies Buch ein überaus bezeichnender Beleg für die gekennzeichnete römische Auffassung der Bildungsaufgaben. Sprachlehre und Sprachkunst erscheinen hier als die hervorragendsten Mittel nicht bloss zur intellektuellen, sondern auch zur sittlichen Gestaltung und Vollendung. Denn der Redner ist nach der Definition des alten Cato „ein sittlich guter, der Rede kundiger Mann"; und Quintilian wird nicht müde, mit grossem Nachdruck zu wiederholen, dass nur ein rechtschaffener Mann ein guter Redner sein könne.[4] Der Name des Redners ist „heilig"; der vollkommene Redner tritt an die Stelle des stoischen Ideals eines vollkommenen Weisen.

Der Weitblick der Römer aber hatte die bedeutsame Folge, dass in Rom allmählich die Bildungsaufgabe über den Rahmen einer einzelnen Nationalität hinaus erweitert wird. Die Bildung gilt als ein allgemeines Gut der Menschheit, der Bildungserwerb als eine allgemein-menschliche Angelegenheit. Humanitas ist das eigentlich römische Wort für Bildung: sie ist es, welche

---

[1] Inst. or. XII. 2. 6 und 7.

[2] Inst. or. Procemium ad Marcell. Victor. 10—17. X. 1, 35. Vergl. auch Cicero, de orat. III. 19, 71 f.

[3] In Wahrheit hat wenigstens Aristoteles die Rhetorik nicht von der Philosophie getrennt, sondern grade in dieselbe einbezogen; während aber bei ihm die Philosophie die übergeordnete Wissenschaft ist, wollten jene dies Verhältnis umkehren.

[4] Inst. or. II. 15. XII. 1.

den Menschen erst wahrhaft zum Menschen macht. Die römische Bildung hatte kosmopolitische Tendenz.[1]

Wie sehr nun der römische Geist die Bildungsaufgaben beherrschte, welche sich die Renaissancezeit steckte, dafür legt die Thatsache gewichtiges Zeugnis ab, dass eben jene Institutio oratoria Quintilians die Norm für die Didaktik der Humanisten war. Erasmus, dessen pädagogischen Gedanken man allgemein und mit Recht Selbständigkeit und Originalität nachrühmt, entschuldigt sich, dass er über eine Sache noch das Wort ergreife, welche doch Quintilian schon erschöpfend und gründlich behandelt habe.[2] Und ein ander Mal giebt er als ersten Grund einer von ihm geforderten Massregel an: „weil ich sehe, dass dies auch Quintilian ganz besonders am Herzen gelegen hat". (I. 924 D.)[3] Ausserdem stützt sich Erasmus in seiner Didaktik in bemerkenswerter Weise noch auf Plutarch, besonders auf die Abhandlung De educatione puerorum.

Dieser Anschluss an die antike Didaktik lag um so näher, als auch der Inhalt der Bildung, abgesehen von den christlichen und kirchlichen Momenten derselben, ganz und gar von den Alten entlehnt wurde. Hätten die Heiden uns nicht die Schätze der Bildung überliefert, so besässen wir Christen fast nichts: „Denn was hätten wir aus eigner Kraft wohl gefunden, da wir die von den Alten gefundenen Resultate nicht nur niemals um irgend einen Zuwachs bereichert, sondern sogar sehr vieles zugrundegehen lassen, ja alles in Verwirrung gebracht haben?" (X. 1713 C.) Und wenn wir ja eigene Erfindungen aufzuweisen haben, so haben sie keinen wissenschaftlichen Wert (a. o. O. F.) Die fast notwendige Folge dieser Überzeugung ist, dass alles Wissen aus den Büchern der Alten entnommen werden muss. In den beiden Sprachen (Latein und vornehmlich Griechisch) ist fast alles Wissenswürdige niedergelegt. (I. 521 C.) „Fast die gesamte Kenntnis der Dinge ist zu schöpfen aus den griechischen Autoren. Denn woher sonst kann man reiner, schneller oder angenehmer schöpfen, als aus den Quellen?" (I. 522 A.) Auch für Naturkunde, Geographie u. s. w. sind

[1] Vergl. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. I. Die Typen der Bildung.

[2] Ut post hunc de iisdem scribere prorsus impudentissimum esse videatur. 1. 523 A.

[3] Dabei haben sich nach Kämmel. a. a. O. S. 248 die deutschen Humanisten, speziell auch Erasmus, im Unterschied von den Italienern bei ihren didaktischen Vorschriften Quintilian gegenüber grade auf einen freieren Standpunkt gestellt!

also die alten Autoren Quelle, nicht die Natur selbst. Für den Ausspruch Bernhards von Clairvaux: „Du findest manches in den Wäldern, was Du in den Büchern nicht findest, und Holz und Stein lehrt Dich, was Du von Deinem Meister nicht erlernt hättest“, und für sein Selbstzeugnis, dass er Eichen und Buchen zu Lehrern genommen, ist absolut kein Verständniss vorhanden.[1] „Das müssen wahrhaftig weise Bäume gewesen sein, welche uns einen solchen Schüler geliefert haben; sie verdienen wirklich nicht, auf Bergen zu altern und Schweineherden zu mästen, sie sollten vielmehr auf den Kathedern der Theologen sitzen oder doch wenigstens in Nymphen verwandelt werden . . . Was können Menschen von Bäumen lernen?“ (X. 1742 E.) Erasmus scherzt darüber weiter, jene Bäume seien vielleicht Abkömmlinge des paradiesischen Baumes der Erkenntnis gewesen, oder derjenigen, die einst dem Orpheus gefolgt, oder doch mindestens verwandelte Philosophen. „Doch Scherz beiseite; ich wundere mich, dass Bernhard, wenn er sich unterrichten lassen wollte, lieber zu Bäumen als zu Menschen seine Zuflucht genommen.“ Socrates wollte doch lieber in der Stadt, als auf einer noch so anmutigen Stelle des Landes wohnen, weil er von Äckern und Bäumen nichts lernen könne. Sollte Gallien gelehrtere Bäume gehabt haben, als ehemals Griechenland? (X. 1743 B). Einen vernünftigen Sinn kann er in jenen Worten Bernhards nur finden, wenn sie figürlich zu nehmen seien: „er betete unter dem Schatten der Bäume, ja er las dort und bewegte das Gelesene bei sich, und schrieb dort und concipierte künftig zu Schreibendes“, er suchte also nur Einsamkeit und Stille für gelehrtes Nachdenken, grade wie Dichter sich gern in Waldesstille zurückziehen. (a. a. O. C.)

Hat demnach die Renaissanceperiode mit dem Mittelalter die Buchgelehrsambeit gemein, so besteht der Vorzug der ersteren darin, dass das abgeleitete Schriftwesen des Mittelalters verworfen und auf allen Gebieten der Wissenschaft zu den Quellen, d. h. eben den antiken Autoren als den unverfälschten Lehrmeistern zurückgegriffen wird. Die mittelalterlichen Lehrbücher sind ganz zu beseitigen; denn auf dem Wege der Kompilation

[1] Diese Aussprüche Bernhards (Bernardi ep. 106) sind an sich selbst jedenfalls nur ein schönes Zeugnis sinniger Naturbetrachtung im Dienste religiöser Kontemplation. Wenn sich die Realisten des 17. Jahrhunderts, z. B. Comenius, Did. magna 5,8 und 18,28, auf dieselben beriefen, so legten sie wohl mehr hinein, als in Wirklichkeit damit gemeint war. Vergl. Willmann, a. a. O. I. 270.

entstanden haben sie grobe Irrtümer von Generation zu Generation fortgepflanzt, indem immer ein Verfasser von seinen Vorgängern kritiklos abschrieb. (V. 133.) Auch lateinische Übersetzungen von griechischen Autoren, selbst wenn sie rein und gut sind, stehen hinter dem Original zurück. „Wer den Ptolemäus — (Erasmus hat ihn bekanntlich ediert) — griechisch liest, der wird gestehen, dass zwischen einer noch so reinen Wasserlache und der Quelle selbst doch ein beträchtlicher Unterschied ist.“ (III. 1462 A.) Übrigens aber teilt Erasmus nicht die hochmütige Verachtung aller wissenschaftlichen Produktionen des Mittelalters, wie sie in Humanistenkreisen sonst wohl — wenngleich nicht allgemein[1] — vorkam. Falls man nur bereitwillig und dankbar dem Altertum die gebührende Ehrerbietung erweist und das Studium desselben nicht zu gunsten jener mittelalterlichen Werke unterdrücken will, so darf man auf der anderen Seite auch nicht verachten, was etwa von den Geistern neuerer Zeit ersonnen und ins Werk gesetzt ist. „Ich halte dafür, dass man des Thomas oder Scotus Bücher nicht ganz und gar für veraltet erklären sollte. Sie haben für ihre Zeit geschrieben und uns vieles, was sie aus den Büchern der Alten geschöpft, in genauerer Fassung überliefert . . . Verschieden sind die Gaben des Geistes, gross ist die Verschiedenheit der Zeiten: ein jeder trage vor, was er zu leisten vermag, und keiner beneide den andren, der nach seiner Kraft und in seiner Weise einen nützlichen Beitrag zu den allgemeinen Studien zu geben trachtet.“ (III. 704 D.) Immerhin aber verdienen jene mittelalterlichen Schriften Wertschätzung nur, insofern sie auf „den Büchern der Alten“ beruhen. —

Entsprechend der römischen Fassung der Bildungsaufgaben werden zunächst die Begriffe eloquentia und eruditio, die sich häufig bei Erasmus verknüpft finden, wieder die Zielpunkte. Und zwar handelt es sich in der Hauptsache um die Erwerbung lateinischer Eloquenz; denn in keiner der andren Sprachen ist dieselbe ein Erfordernis der Bildung. Die drei Sprachen Hebräisch, Griechisch und Latein behalten zwar ihre altgeheiligte Bedeutung als die Hauptsprachen, die Königinnen aller Sprachen der Welt. „Diese drei Sprachen müssen sich schon um deswillen allen Christen empfehlen, weil sie allein von allen am Kreuze unseres Herrn Jesu Christi geweiht worden sind.“ (IX. 82 D.) Auch behält das Hebräische unter diesen

[1] Vergl. Kämmel, a. a. O. 244. Anmerkung.

Dreien die ihm vorlängst zuerkannte erste Würde bei. (V. 855 B.) Doch ist der Nutzen der hebräischen Sprache in sehr enge Grenzen eingeschlossen, ihr Studium ist nur für den Theologen erforderlich. (I. 923 F.) Der Gebrauch des Griechischen ist dagegen ein sehr mannigfacher (V. 855 B.); doch aber „lernen wir griechisch im ganzen mehr nur zu dem Behufe, um die alten Autoren zu lesen, als um uns desselben im mündlichen Verkehr mit dem Völkchen der Griechen zu bedienen.“ (I. 934 E.) Den Nationalsprachen gegenüber endlich verhält sich der Humanismus ablehnend, obwohl die humanistische Bewegung denselben indirekt zu statten gekommen ist, u. a. dadurch, dass sich der einmal geweckte Sprachsinn weiter auch den heimischen Idiomen behufs grammatischer und stilistischer Bearbeitung zuwandte. Die Volkssprachen gelten dem Erasmus als barbarisch oder, soweit sie in den Ländern der alten klassischen Sprachen herrschen, als entartet. Die Korruption (sic!) des Volkes hat es dahin gebracht, dass der ungelehrte Hebräer den Urtext des Alten Testaments nicht mehr versteht, der Grieche nicht die griechische Übersetzung, und der Italiener, Spanier, Franzose und Afrikaner nicht die lateinische Übersetzung. (V. 855 B. vergl. III. 1234 E.) Darum geht auch der eigentliche Herzenswunsch dahin, dass alle diese verderbten oder barbarischen Nationalsprachen aus der Welt verschwinden und alle Völker nur griechisch oder latein reden möchten. Und die Erfüllung dieses Wunsches erscheint Erasmus durchaus nicht unmöglich. Denn es sei doch der Bemühung der römischen Imperatoren in wenigen Jahren gelungen, „dass Gallier, Germanen, Spanier, Afrikaner, Ägypter, Asiaten, Cilicier und Palästinenser latein und griechisch redeten, und zwar auch als Vulgärsprache, und dies nur zu dem Zwecke, um durch das Band der Sprachen ihre Herrschaft, die doch zeitlich und vergänglich war, bequemer auszubreiten: mit wie viel mehr Berechtigung liegt uns da die gleiche Sorge ob, da es sich darum handelt, auf diesem Wege Christi ewiges Reich über den Weltkreis auszubreiten?“ (VII. Einleitung. Pio lectori. Die Kenntnis dieser Sprachen würde nämlich allen Völkern die Quellen der christlichen Religion zugänglich machen.) Das Reden einer Vulgärsprache betrachtet er geradezu als eine Verunreinigung der Zunge (V. 70 A); ihm selbst war keine einzige Nationalsprache geläufig. Ein im heimischen Idiom geschriebenes Buch, das zugleich wissenschaftlichen Anforderungen genügt, gilt als eine merkwürdige Erscheinung. Albrecht Dürer, sagt Erasmus,

hat sein Buch über die Malerei deutsch, aber doch durchaus wissenschaftlich geschrieben. (I. 928 F). Begreiflicher Weise werden von dieser Verachtung der Volkssprachen auch die volkstümlichen Sagen (z. B. von den „Arcturi“ und „Lansloti“, wie er sagt) betroffen, welche bekanntlich in der ritterlichen und höfischen Erziehung eine Rolle gespielt hatten und zum Teil auch noch spielten. Erasmus bezeichnet dieselben als „albernes Geschwätz“, ihren Inhalt nicht bloss als der Tyrannei dienend, sondern sogar als „gänzlich ungebildet, thöricht und altvettelisch“. (IV 587 D.)[1] Um so höher muss man es Erasmus anrechnen, dass er dennoch von dem Prediger Beredsamkeit in der Volkssprache verlangt. Der künftige Prediger muss erzogen werden unter Leuten, welche diese rein und sauber sprechen, muss fleissig solche Kanzelredner hören, die Meister in derselben sind, muss endlich die in der Volkssprache verfassten, stilistisch reinen Bücher studieren, der italienische Prediger z. B. Dante und Petrarka. „Auch ist keine Sprache so barbarisch, dass sie nicht ihre eigentümliche Eleganz und Emphase besässe, wofern man entsprechende rhetorische Sorgfalt darauf verwendet.“ (V. 856 A.) Ja, die Sachverständigen versichern sogar, dass die Volkssprachen bei all ihrer Verderbtheit doch eine Schönheit zu entfalten imstande seien, welche selbst das Latein nicht erreiche. Freilich sind solche Reden im Munde des Erasmus nur Lockmittel, welche den künftigen Prediger mit der Zumutung, derartigen Sprachstudien einige Zeit zu widmen, aussöhnen sollen. Denn er schliesst diese Auseinandersetzung mit den Worten: „Wie sehr auch der Gebildete die Lektüre der Lateiner und Griechen vorziehen wird, so dürfte doch der christlichen Liebe keine Sprache barbarisch erscheinen, welche dazu dient, den Nächsten für Christus zu gewinnen“. Ohne die Selbstüberwindung der christlichen Liebe ist ihm also ein Studium der Volkssprachen nicht wohl denkbar.

Es blieb mithin nur die lateinische Eloquenz als allgemeines Ziel übrig. Das Latein aber wurde jetzt im Gegensatz zum Mittelalter als eine tote Sprache betrachtet. Ausdrücklich und wiederholt wird betont, dass es jetzt nirgends mehr als

[1] Man vergleiche hiermit das Urteil Michels de Montaigne, der überhaupt viel Ähnlichkeit mit Erasmus besitzt: „den Lancelot vom See, den Amadis, den Hüon von Bordeaux und ähnlichen Schund, mit denen sich heutzutage die Kinder unterhalten, kannte ich nicht einmal dem Namen nach, und kenne ich dem Inhalt nach noch bis heute nicht“. Essays, liv. I. chap. 25.

Volkssprache diene. (z. B. III 724 D—F. VI. Einl. cap. arg.) Ebendeswegen ist das entartete mittelalterliche Latein gänzlich aufzugeben und das klassische wiederherzustellen. Bekanntlich hatte Laurentius Valla mit seinen Elegantiae linguae latinae in diesem Sinne die Reaktion eröffnet. Erasmus vertritt den Kanon Vallas für diesen Reinigungsprozess, dass die „Üblichkeit“ eines Wortes nicht nach dem Gebrauch der Strasse zu beurteilen sei, wie beim Französischen oder Deutschen, auch nicht nach der Schreibweise jener Autoren, „die nichts als Thorheiten vorbringen“, d. h. der unlateinischen mittelalterlichen Schriftsteller: sondern lediglich nach seinem Vorkommen bei klassischen Autoren. Denn einer toten Sprache gegenüber hat man weder das Recht, ihren Wortschatz zu antiquieren, noch zu vermehren. (I. 348 A.)[1] Mit diesem Kanon aber nimmt Erasmus zugleich Stellung gegen die zu seiner Zeit auftauchende Richtung der Ciceronianer, welche allzuscrupulös und dabei „mit unerträglicher Anmassung“ (I. 971/72) allein Cicero als Norm eines echten Latein wollten gelten lassen. „Kein Wort darf als ungebräuchlich betrachtet werden, welches in den Schriften eines eleganten und reinen Autors vorkommt“ (a. a. O.); und „ich stimme ganz und gar nicht mit denen überein, welche jedes Wort als barbarisch verabscheuen, das sie nicht bei Cicero gelesen haben“. (I 19 E). Er bekämpft diesen Ciceronianismus in einem eigenen, geistvollen Dialog, jedoch ohne damit bei seinen Zeitgenossen sonderlichen Anklang zu finden. Nicht bloss

[1] Doch geht sein Purismus nicht so weit, dass er den Gebrauch „neumodischer“ Amtstitel, z. B. Ammiraldus, Marischalcus, Seneschalcus, Baro u. dergl. gänzlich verbieten wollte. Immerhin aber tadelt er auch bei dieser Gelegenheit den barbarischen Ursprung dieser Wörter: er wisse nicht einmal, aus welcher Sprache sie stammen. (I. 370 E.) Auch will er die Kunstausdrücke der einzelnen Wissenschaften beibehalten wissen, ebenso die fest eingebürgerten, wiewohl nicht korrekt lateinischen kirchlichen Ausdrücke, wie fides statt fiducia, fidelis statt fidens, benedictus statt laudatus oder laudandus, in nomine Jesu statt auctore oder fiducia Jesu, gratia statt beneficium gratuitum. (VI Einl. cap. arg. vergl. I. 996.) — Übrigens haben die Humanisten durch die Behandlung der lateinischen Sprache als einer toten die unzähligen Fäden zerrissen, durch welche das mittelalterliche Latein mit dem ganzen geistigen Leben zusammenhing. Daher kamen nunmehr „die Sprachen der einzelnen Völker zu freierer Entfaltung, weil sie denselben für ihre Gefühle und Ideen viel leichter den entsprechenden Ausdruck gaben, als das klassische Latein in seiner künstlichen Wiedererweckung vermochte.“ Kämmel, a. a. O. 381.

in Italien, der Wiege des Ciceronianismus, erregte er heftigen Widerspruch, sondern auch — und das hatte er nicht erwartet — bei den französischen Gelehrten. (III. 1107 B. 1242 E.)

Die Eloquenz bildet nun aber, wie in Rom, so auch hier das vorschlagende Moment vor der Erudition. „Alle Disciplinen gereichen dem Menschen zum grössten Schmuck und Nutzen, vorzüglich aber die Eloquenz". (I. 85 A.) Die liberalen Disciplinen sind die „Provinzen der Lateiner", aber die Latinität ist die „Hauptstadt selbst, die Herrin der Welt". (X. 1706 C.) Man kann die Latinität geradezu den Grundzug des Bildungsideals der Renaissance nennen.[1] Es ist ja das hervorstechendste Merkmal der Bildung der ganzen Periode, dass sie, wie nie zuvor und nie nachher, dem Zauber der Sprache hingegeben ist. „Was anders ist jene süsstönende Stimme des Menschen, die ohne alle Rauheit auch aus der Ferne an das Ohr dringt, als eine Zither des Phöbus, deren goldene Saiten göttlichen Klang ertönen lassen?" Und „was anders ist jene Rede, die aus dem Innern eines redlichen Herzens hervorströmt, immer rein, immer durchsichtig, immer in Fülle, als ein nie versiegender Sprudel der Castalischen Quelle?" (V. 70 E/F.) Es war jene Zeit, wo die Geister sich hinhefteten auf den Organismus einer hochentwickelten Sprache und ihr ihre Technik bis zu den feinsten Subtilitäten abzulauschen suchten, jene Zeit, welche darum mit Recht als eine Schule des Sprachsinnes und des Geschmacks für die abendländischen Völker bezeichnet wird.[2] Hier, auf dem sprachlichen Gebiete, ruht denn auch das eigentliche Interesse des Erasmus. Seine Lehranweisungen erstrecken sich fast ausschliesslich auf dies Gebiet; dafür zeigen sie aber auch hier eine Sorgfalt, die bis ins Einzelne, ja zuweilen ins Kleinliche geht. Beispielsweise soll man schon bei der Wahl der Amme, welche das neugeborene Kind säugt, darauf sehen, dass dieselbe neben guten Sitten und körperlicher Gesundheit eine fehlerfreie, nicht stotternde, stockende oder mit andren Mängeln behaftete, — am liebsten, wenn's möglich wäre, lateinische — Sprache aufweise. (I. 501 C. E. 930 F; vgl. Quintilian I. 1. 4.) Das feingebildete Ohr des Humanisten konnte Mängel der Aussprache durchaus nicht ertragen. Rein muss die Sprache sein, richtig und geläufig die Aussprache. Dem Zwecke, die richtige Aussprache des Lateinischen und Griechi-

[1] Willmann, a. a. O. II. 43.
[2] Willmann, a. a. O. I. 297.

schen herzustellen, hat Erasmus seinen Dialog De pronunciatione gewidmet.[1] Je weniger ein Knabe in der Volkssprache reden hört, um so günstiger. Erasmus unterrichtete in England eine Zeit lang einen Knaben und bezeugt, derselbe habe bei ihm mehr Latinität erlernt, als er in drei Jahren auf irgend welcher Schule hätte erreichen können. Gleichwohl nahm der Vater den Knaben zurück, weil des Erasmus Unkenntnis des Englischen den erforderlichen Fortschritt verhindere. „Grade im Gegenteil, sagt Erasmus, eben dies ist die Ursache, dass der Knabe recht tüchtig Latein lernt, er mag wollen oder nicht". (III. 140 B.) Für die griechische Professur an dem 1517 gegründeten Buslidianischen Collegium trilingue zu Löwen wünscht Erasmus die Berufung eines geborenen Griechen, „damit die Zuhörer von Anfang an die echte Aussprache des Griechischen in sich aufnehmen". (III. 319 D.) Er wendet sich dieserhalb an Joh. Lascaris um Vermittlung. Es ist ihm ein Trost und gewissermassen eine Entschädigung für die Existenz

[1] Vergl. Quintilian I. 6, 20: „Was ist so notwendig, als die richtige Aussprache?" — Der Dialog De pronunciatione ist in der Folge besonders dadurch bedeutsam geworden, dass er die Reuchlinsche Aussprache des Griechischen verdrängt und die noch heute herrschende begründet hat. Es seien hier noch einige Notizen aus demselben beigegeben. Erasmus geht die Aussprache der einzelnen Laute der Reihe nach durch, zuerst die Vokale und Diphthonge, dann die Konsonanten (geordnet in muta und liquida), giebt die Physiologie der Laute, sucht sorgfältig die Unterschiede zwischen den verwandten Lauten auf und widmet namentlich den herrschenden Barbarismen seine Aufmerksamkeit. Die Figur der Buchstaben ist nach ihm nicht selten ein Abbild der Mundstellung, welche den entsprechenden Laut erzeugt. Seine Sprachphilosophie sieht als Grund des Lautwandels, dessen Resultate er natürlich als eine zu beseitigende Depravation betrachtet, in Übereinstimmung mit den Anschauungen des vorigen Jahrhunderts, die Bequemlichkeit oder Ziererei der Redenden an. Er erklärt allen Ernstes, dass die Damen es einst für elegant gehalten hätten, mit halbgeschlossenem Munde und kaum bewegten Lippen zu sprechen: dabei konnten sie die eigentlichen Diphthonge gar nicht hervorbringen, es entstanden zunächst die uneigentlichen, und dann hat allmählich die Bequemlichkeit (deliciae) der Ungelehrten dasselbe „Wagestück" auch bei einigen andren Lauten unternommen (I. 939 D. cf. 951 F). So konnte es kommen, dass die Griechen zwischen η, ι, υ, υι, ει, οι keinen Unterschied in der Aussprache mehr machen. — Insonderheit ist der Unterschied in der Quantität der Silben welcher dermalen dem Bewusstsein so gut wie verloren gegangen war, wiederherzustellen. In Rom hat selbst die ungebildete

der Volkssprachen, dass die klassischen Sprachen, da sie nur von Unterrichteten gehandhabt werden, doch wenigstens rein erhalten bleiben können. Denn der grosse Haufe ist ein schlechter Verwalter geistiger Güter, er verdirbt alles. (I. 924 C.) Würde daher das Latein wieder allgemeine Sprache, so wäre zu befürchten, dass der Haufe sehr bald den Wohllaut und den kunstvollen Organismus desselben wieder bis zur Unkenntlichkeit verstümmeln und verunstalten würde. Die barbarischen Klänge der Volkssprachen sind ihm also doch noch erträglicher, als ein unreines Latein.

Naturgemäss suchte sich diese Wertschätzung der Sprache durch theoretische Gründe als berechtigt, ja als durch das Wesen des Menschen gefordert zu erweisen. Der Verstand nämlich oder die Vernunft, heisst es, ist das charakteristische Unterscheidungsmerkmal des Menschen vom Tiere, gewissermassen ein Abbild des göttlichen Verstandes. Die Rede aber ist wiederum ein Abbild des menschlichen Verstandes: nichts Bewundernswerteres und Mächtigeres besitzt der Mensch.[1] Erasmus giebt sogar gelegentlich dem Worte des Galenus Beifall, dass der Mensch sich von den übrigen Lebewesen nicht durch

---

Menge zu Ciceros Zeit den Unterschied zwischen Länge und Kürze, zwischen Hoch- und Tiefsprechen, zwischen tonus acutus und circumflexus, zwischen Accent und Quantität zu beurteilen verstanden. Erasmus verdeutlicht diese Unterschiede durch Beispiele aus der musikalischen Theorie und aus den Volkssprachen. Ebenso wird das Verhältnis der von Natur und durch Position langen Vokale erörtert und nach musikalischen Intervallen bestimmt. Übrigens aber soll man dabei nicht allzu ängstlich verfahren und sich allgemein die Relativität der verschiedenen Längen und Kürzen vor Augen halten — nach Priscians und Quintilians Vorschriften über diesen Gegenstand. Geradezu lächerlich und höchst widerwärtig ist jedoch der Kanzelton mancher Prediger, die Silbe für Silbe — abgehackt — gleich lang sprechen. Die aus dem Griechischen entlehnten Wörter sind nach lateinischem Accent zu sprechen aus Rücksichten der Einfachheit, weil nämlich der lateinische Accent auf ein und derselben Silbe verharre, während der griechische nach Massgabe der Länge oder Kürze der letzten Silbe fortrücke. Accente sollen für das Latein nicht eingeführt werden, auch nicht der griechische spiritus asper für das h; dagegen sind Zeichen für Länge und Kürze und für die Betonung in zweifelhaften Fällen angebracht.

[1] I. 3 A. V. 772 E/F. mens et oratio = *νοῦς καὶ λόγος*. Christus ist sermo. V. 773 D. Vergl. Quintilian II. 16. 12 ff und Plutarch, a. a. O. cap. 8. 29 f.

die Vernunft, sondern durch die Sprache (non ratione, sed oratione) unterscheide. (I. 913 D.) Ia, er erhebt sich zu dem Ausspruche, dass von der Sprache des ganzen Menschen Zierde und Glückseligkeit abhänge, in Summa, dass der Mensch nicht eine Bestie sei. (a. a. O.) Für die Wertschätzung eines Menschen wird daher neben seinem sittlichen Charakter auch seine Art zu reden zu einem entscheidenden Gesichtspunkt. Soll die Vernunft durchaus rein sein, so auch ihr Abbild, die Rede. „Unsaubere Kleidung tadelt man mit Recht; so hat ein Ehrenmann vollends, denke ich, auf Reinheit und Sauberkeit der Sprache zu halten.“ (III. 177 C.) Häufig begegnet man bei Erasmus solchen Zusammenstellungen, wie mores et oratio, vitae et dicendi exemplum u. dergl. (z. B. IV. 541 E. I. 600 E. IV. 91). Das Berechtigte dieser ganzen Anschauung verliert nun allerdings durch den übertriebenen Ausdruck an Gewicht; noch mehr vielleicht dadurch, dass sie von dem humanistischen Verächter aller Vulgärsprachen vorgetragen wird. Gleichwohl liefert sie den Beweis, dass die ganze Arbeit an der sprachlichen Ausbildung als ein Streben nach schöner menschlicher Vollkommenheit aufgefasst ist. In der Harmonie reiner, edler Rede liegt der schönste Triumph des menschlichen Geistes.[1] Um so tadelnswerter ist es, wenn Zunge und Sprache missbraucht wird in thörichter und schädlicher Weise oder gar zu unsittlichen Zwecken. Der Ausführung dieses Gedankens widmet Erasmus eine besondre Schrift De linguae usu et abusu. Wie die Römer principiell keine Beredsamkeit anerkannten, die nicht mit Ehrenhaftigkeit und Rechtschaffenheit ihres Trägers verbunden sei, so ist es auch hier. Horaz hat recht mit seinem Wort: „Ursprung und Quell der rechten Rede ist die Weisheit.“ (Dicendi recte sapere est et principium et fons.“ V. 777 A.) Die Erlangung der Weisheit aber ist sittlich bedingt und muss von Gott erbeten werden; das sprachliche Studium im rechten Sinne betrieben trägt daher an sich selbst sittliche, ja religiöse Bestimmtheit.[2] Doch ist dies nicht so zu verstehen, als ob

[1] Vergl. Quintilian II. 16, 17: „Wenn wir von den Göttern kein schöneres Geschenk, als die Sprache erhalten haben, was könnten wir der Ausbildung und unsrer Bemühung für gleich würdig halten, oder worin wollten wir uns lieber vor andren Menschen auszeichnen, als wodurch die Menschen selbst vor den Tieren sich auszeichnen?“

[2] Vergl. Quintilian II. 20. 9. Cicero, de orat. III. 14: „Die Beredsamkeit ist eine von den höchsten Tugenden.“

Erasmus jeden Zuwachs an lateinischer Sprachkenntnis nun auch ohne weiteres als eine Förderung in sittlicher Beziehung angesehen hätte. Man hat seine Erklärung, dass die Knaben durch die Lektüre seiner „Colloquia“ „lateinischer und besser“ (latiniores et meliores I. 628) geworden seien, in diesem Sinne verstehen zu sollen geglaubt;[1] allein damit thut man ihm doch wohl Unrecht. Er spricht sich wiederholt (z. B. I 895 B) darüber aus, dass er jenen sittlichen Fortschritt von dem Inhalte der Colloquia erwartet, nicht von der lateinischen Form. —

In Bezug auf das Verhältnis der Eloquenz zur Erudition stellt Erasmus einen prinzipiellen Satz auf, welcher mit unserer bisherigen Darstellung, wonach die erstere das Übergewicht behauptet, zunächst in schroffem Widerspruch zu stehen scheint; den Satz nämlich, dass die Kenntnis der Dinge wichtiger sei, als die der Worte. (I. 521 A.) In der That muss auch, wie sich später zeigen wird, die Rangstellung der Eloquenz modifiziert werden. Diese Modifikation findet jedoch nur statt, insofern auf die Bildungsarbeit im ganzen, nicht auf den Schulbetrieb derselben geblickt wird; und auch da nicht zu gunsten des positiven Wissens im allgemeinen, sondern zu gunsten der fach- und berufsmässigen Ausbildung. Der gesamte Erwerb von Sachkenntnissen läuft auf eine gelehrte Polymathie hinaus, deren Absehen weder auf zusammenfassende philosophische Erkenntnis oder auf exakte Naturwissenschaft, noch auch direkt auf praktische Verwertung im Leben gerichtet ist.[2] Die eigentliche Bedeutung und Verwendung jener positiven Kenntnisse besteht vielmehr wie bei den Römern darin, dass sie mannigfachen Stoff für Rede und Schrift darbieten und zweitens für das Verständnis der Autoren unumgänglich notwendig sind. Zur Anwendung in Schrift und Rede muss man von dem, „was die gelehrte Wissbegier der Alten über die Naturanlage der Vögel, der Vierfüssler, der wilden Tiere, der Schlangen, Insekten, Fische überliefert hat, und was täglich die Erfahrung der Sterblichen lehrt, eine möglichst umfangreiche Menge im Gedächtnis gleich-

[1] Willmann, a. a. O. I. 298.

[2] Es ist im wesentlichen derselbe Charakter, der auch den polymathischen Bestrebungen des Mittelalters anhaftete. In der That unterscheiden sich die meisten gelehrten Sammelwerke der Renaissanceperiode von denjenigen des Mittelalters nur dadurch, dass sie einmal die theologischen Gegenstände zum grössten Teile fortlassen und andrerseits dafür mehr Materialien aus antiken Schriftstellern enthalten. Vergl. Willmann, a. a. O. I. 314.

sam schlagfertig bereit halten, besonders aber wunderbare, abenteuerliche Begebenheiten, welche von glaubwürdigen Autoren überliefert sind (z. B. von Arion und dem Delphin, von einem Drachen, der seinen Retter wieder aus einer Gefahr befreit, u. dergl., wie es sich besonders bei Plinius reichlich findet)." (I. 389 c.) Denn je seltener oder wunderbarer das herangezogene Beispiel, um so interessanter; auch macht ja alle Buchgelehrsamkeit gerne Jagd auf Raritäten. Ferner hat man aus alten Historien und Annalen, auch aus der Zeitgeschichte zu jeder Tugend und zu jedem Laster, überhaupt zu jedem bemerkenswerten Ereignis, welches innerhalb der menschlichen Gesellschaft vorfallen kann, einige Beispiele auswendig zu lernen oder doch im voraus überdacht zu halten, nicht aus Einem Historiker oder aus Einem Volke allein, sondern aus der Geschichte der Griechen, Lateiner, Hebräer, Ägypter, Lacedämonier, Thebaner, Attiker, Syrer, Perser, Römer, Gallier, Britannier, Juden und Scythen. Denn jedes Volk hat seine seltsamen Vorkommnisse, seine Riten, seine Institutionen. Auch erzählen heute Seefahrer und Kaufleute, die des Erwerbs wegen alle Länder und Meere besuchen, z. T. nicht minder auffällige Wunderdinge, als das graue Altertum nach gewöhnlicher Meinung erdichtet hat. (I. 389 F. vgl. 88 c.) Die Autoren aber, namentlich die Gleichnisse und Allegorien in denselben, erfordern oftmals Sachkenntnisse zu ihrem Verständnis. (IX. 84 F.)[1] Allerdings ist vielfach bei der grossen Verschiedenheit in der Benennung der Natur- und vollends der Kunstprodukte völlige Gewissheit gar nicht mehr zu erlangen. (vgl. V. 851 D.) Die Schriften des Budaeus de asse und des Laz. Baysius de vestibus sind ja sehr dankenswert, sagt Erasmus; doch „sollte es mich sehr wundern, wenn jemand heutzutage über die Kleidung der Alten mit Sicherheit Aufschluss geben könnte, hat sich doch allein bei meinen Lebzeiten die Mode recht oft geändert." (III. 806 C.) Immerhin aber muss man in dieser Beziehung möglichst gerüstet sein, und dazu bedarf es natürlich einer sehr vielseitigen Gelehrsamkeit: „Wie ein Chorgesang aus verschiedenen Stimmen

[1] Die „Adagia" verfolgen u. a. den Zweck, zur Hebung von Missverständnissen bei der Lektüre der Autoren zu dienen, indem sie Anspielungen auf Sprichwörter, Anekdoten u. dergl. richtig erklären lehren. Zugleich fördern sie daher auch die Textkritik an solchen Stellen, wo die frühere Zeit aus Unkenntnis jener Beziehungen den Text verdorben oder verstümmelt hatte. II. Einl. Philologis omnibus.

besteht, so setzt sich die Erudition zusammen aus einer Mischung verschiedener Disciplinen." (I. 594 F.) **Und zwar ist das Ideal „nicht eine confuse und ärmliche, sondern eine wohlgeordnete und mannigfaltige Erudition, welcher es neben der Kenntnis aller Disciplinen auch nicht an reichlicher Würze antiquarischer Gelehrsamkeit gebricht."** (X. 1733 E.)[1]

Wirklich kann man nun schon in diesem Sinne behaupten, dass die Kenntnis der Sachen wichtiger sei als die der Worte. Denn was hilft alle Feilung des Stils und alle Sprachgewandtheit, wenn man Namen und Eigenschaften von Pflanzen, Tieren, Hausgerät und andern ganz gewöhnlichen Dingen nicht kennt und nun, um sich z. B. ein Handtuch zu fordern, mit dem

[1] Raumer, Geschichte der Pädagogik I. 88 macht zu dieser Verwendung der positiven Kenntnisse, speziell der Naturwissenschaften, im Dienste der Eloquenz und Interpretation die Bemerkung, dass Erasmus keine Ahnung ihrer selbständigen grossen Bedeutsamkeit gehabt habe. Dies gilt indes von der ganzen Zeit im allgemeinen. Raumer fährt fort: „Wie überflügelt ihn hierin Luther, der ungeknickt durch Schule und Kloster, wunderbar tiefsinnig, frisch und lebensempfänglich blieb. „Wir sind," sagte er einst, „jetzt in der Morgenröte des künftigen Lebens, denn wir fahen an wiederzuerlangen das Erkenntnis der Kreaturen, das wir verloren haben durch Adams Fall. Erasmus aber, fuhr er fort, fraget nichts darnach, bekümmert sich wenig, wie die Frucht im Mutterleibe formieret wird, so achtet er auch nicht den Ehestand, wie herrlich der sei. Wir aber beginnen von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke und Wunder auch aus den Blümlein zu erkennen, wenn wir bedenken, wie allmächtig und gütig Gott sei. . . . Auch in einem Pfirsichkern, derselbe, obwohl seine Schale sehr hart ist, doch muss sie sich zu seiner Zeit aufthun, durch den sehr weichen Kern, so drinnen ist. Dies übergehet Erasmus fein, und achtets nicht, siehet die Kreaturen an, wie die Kühe ein neu Thor." Walch. XXII. 1629. Allein Luthers Aussagen über Erasmus dürfen nicht ohne weiteres als Quelle für eine Beurteilung des Letzteren dienen. Unleugbar übertrifft Luther den Erasmus in diesem Punkte. Doch lag auch Letzterem die Betrachtung der Natur im Sinne religiöser Kontemplation nicht fern. Auch er fordert, dass man die Kinder mit der Herrlichkeit der Natur bekannt mache. Sie sollen „die Pracht des Himmels, die Fülle der Erde, die sprudelnden Quellen, die dahingleitenden Flüsse, das unermessliche Meer, die zahllosen Arten der Tiere betrachten, und dass all dies geschaffen sei zum Dienste des Menschen, nur dass der Mensch wieder Gott, seinem Schöpfer, diene." (V. 714 A.) Und die Herrlichkeit des Ehestandes hat Erasmus auch nicht verachtet; vergl seine Schrift Christiani matrimonii institutio. Musste er sich doch sogar gegen seine Gegner verteidigen, weil er die Ehe auf Kosten der Virginität erhoben habe.

Finger darauf zeigen und sagen muss: „Gieb mir das Ding"? (I. 930 C.) Und was hilft alle Eleganz der Diktion, wenn man aus Mangel an Sachkenntnis zu ganz verkehrten Vorstellungen über die Meinung der gelesenen Autoren gelangt? Dennoch aber hebt dies Verhältnis die Superiorität der Eloquenz durchaus nicht auf, sondern bestätigt dieselbe vielmehr. Es ist ganz das Gleiche, wie wenn Cicero, Quintilian und der Verfasser des Dialogus de oratoribus (30, 20—31) die nachdrückliche Warnung aussprechen, dass man über dem Streben nach künstlerischer Redegewandtheit nicht die Sorge für Beschaffung eines reichen sachlichen Wissens aus den Augen verlieren solle. Vollends für den Schulunterricht und den parallelen Privatunterricht muss das formale Element der Sprachstudien entschieden im Vordergrund stehen. Denn wiewohl das Verständnis der Rede und Schrift nicht selten von Sachkenntnissen abhängt, so ist die Grundüberzeugung doch vielmehr die, dass im allgemeinen die Sprachkenntnis zur Sachkenntnis verhilft. „Denn die Sachen werden nicht anders erkannt, als durch die Bezeichnung der Wörter." (I. 521 A.) Diese Anschauung ist gleichsam der theoretische Rechtfertigungsgrund der Buchgelehrsamkeit; sie beruht jedoch auf einem in der Geschichte der Didaktik verhängnisvollen Irrtum und muss konsequent zum Verbalismus führen. Man könnte geneigt sein, dieselbe lediglich für einen Ausfluss der Buchgelehrsamkeit zu halten, wie sie nun einmal seit Jahrhunderten im schwange war; denn wenn man seine Sachkenntnis schlechterdings aus Büchern zu schöpfen gewohnt ist, so „erkennt" man in der That die Sachen nicht anders, als durch die Bezeichnung der Wörter. Allein man mass auch prinzipiell der Nomenklatur eine grosse Bedeutung bei. „Bekanntlich besteht ein gut Teil der Erudition darin, die Vokabeln der Dinge zu wissen". (I. 930 C.) Und diese Schätzung ist nicht bloss eine Folge, sondern ebensosehr auch eine Bedingung der Buchgelehrsamkeit. Unterstützt wurde diese ganze Anschauung durch eine Art von Sprachphilosophie, welche in Anlehnung an den platonischen Cratylus (V. 958 D.) eine Verwandtschaft der Wörter mit den bezeichneten Sachen annahm. Zwar verspottet Erasmus die thörichte Art des Interpretierens von Wörtern, wonach man dieselben aus den Anfangsbuchstaben anderer Wörter zusammensetzte, als eine unnütze Spielerei.[1] Dagegen redet er

[1] So, wenn Cyprian und Augustin den Namen Adam erklären aus *ἀνατολή, δύσις, ἄρκτος, μεσημβρία,* also als eine

sozusagen von einer realen Sprache, wonach die meisten Sachbenennungen, planmässig ersonnen, durch ihre Lautform die bezeichnete Sache wiedergeben, wie z. B. gannire, garrire, barrire, sibilus, fulmen, tonitru, fluctus, turbo, murmur. (V. 958 D.) Besonders eingehend behandelt er diesen Gegenstand im Dialog De pronunciatione (I. 958 E. ff.) „Löwe: Also sind die Wörter nach der Analogie der bezeichneten Sachen erdacht? Ich glaubte, sie seien zufällig entstanden oder doch willkürlich gebildet. Bär: Im Gegenteil; sie charakterisieren mit ihren Elementen und mit ihrem Klange das Bezeichnete. Doch ist nicht nötig, dass ein Ding in allen seinen Beziehungen durch das Wort repräsentiert werde, es genügt, dass irgend eine Ähnlichkeit hervortrete; ist auch das nicht ersichtlich, so ist doch eine versteckte Ursache vorhanden, warum eine Sache grade durch ihr zugehöriges Wort bezeichnet ist. Bellum ist ein euphemistischer Ausdruck, wie bei den Griechen Eumenides für die Furien. Die Wörter nämlich, welche Sanftheit oder Langsamkeit bezeichnen, lieben das l, wie *λεῖος*, *λίχειν*, lentus, labi, lenis, lubricus. Die Grösse liebt dagegen die Bezeichnung durch m, welches unter allen Buchstaben den grössten Raum einnimmt, z. B. *μέγας*, *μακρός*, magnus, mons, moles. (Das r drückt Schnelligkeit, Wucht, Rauheit aus, z. B. *ῥεῖν*, *ῥιπή*, *κρούω*, *χειμάρρους*, *τρέχω*, rapio, rus, fulgur, torrens etc.) Löwe: Warum sagen wir dann aber leo und nicht vielmehr reo? Bär: Entweder des Euphemismus halber, oder weil der Löwe ein langgestrecktes Tier ohne schlanken Wuchs ist. Löwe: Wenn es sich so verhielte, so müsste für jedes Ding in jeder Sprache dasselbe Wort gebraucht sein. Bär: Durchaus nicht. Denn da es genügt, wenn das Ding nur auf irgend eine Weise versinnbildlicht ist, so kann ein und dasselbe Ding auf die allerverschiedenste Weise durch die Sprache abgemalt werden, wie z. B. das griechische *χαίνω*, das lateinische hio, das batavische chapen (=jappen, gähnen) sämtlich an die significante Öffnung des Mundes erinnern. Löwe: Aber warum haben *μακρόν* und *μικρόν*, die doch Entgegengesetztes bedeuten, dieselben Konsonanten? Bär: Das erforderte die Verwandschaft zwischen konträr Entgegengesetztem; der Unterschied seinerseits wird durch

---

Zusammenfassung der vier Himmelsgegenden; oder wenn Deus bedeuten soll: Dans aeternam vitam suis, oder gar pater: pascens amanter teneros aere recte, und mater: mammam accommodans teneris ejulantibus roscidam. (III. 1377 E.)

das volltönende a und das dünne i bezeichnet. Zudem, da ein jedes Ding viele Eigenschaften hat, . . so ist es gar nicht absurd, wenn es sogar in derselben Sprache durch mehrere Wörter wiedergegeben wird". Diese Anschauung von einer realen (wesentlich onomatopoetischen) Sprache teilte auch Comenius noch vollkommen.

Ist aber der Erwerb von Sachkenntnissen an sprachliches Wissen geknüpft, so ergiebt sich als natürliche und notwendige Folge die Forderung, dass man sich im Studienbetrieb zuerst die Kenntnis der Worte anzueignen, also Sprachstudien zu treiben habe. Cognitio verborum prior, rerum potior. (I. 521 A.) Denn wer nicht sicher in der Sprachkenntnis ist, der wird sich bei dem Versuch, sachliches Wissen aus den Autoren zu schöpfen, häufig wie mit Blindheit geschlagen zeigen. (a. a. O.) Solche Leute gehen sozusagen mit ungewaschenen Füssen an die Erlernung der Sachen; sie meinen, die Vernachlässigung der Sprachstudien führe sie auf einem kürzeren Wege zum Ziele, während sich dieser „kürzere" Weg in Wahrheit als ein grosser Umweg herausstellt. (III. 1462 D. IX. 780 F.)[1] Daher ist erst nach Erlangung eines wenn nicht blühenden, doch reinen Stils zu den eigentlichen Sachstudien zu schreiten. (I. 510.) Als diejenigen Autoren nun, welche zum Behuf der Stilbildung gelesen werden sollen, macht Erasmus namhaft: Lucian, Demosthenes, Herodot, Aristophanes, Homer, Euripides; Terenz, Vergil, Horaz, Cicero, Cäsar und etwa noch Sallust.[2]

[1] Dass eine solche realistische Richtung innerhalb der humanistischen Bewegung entstehen konnte, ist erklärlich. Man war eben eines Wissens, welches sich wie in der Scholastik nur auf Worte bezog, herzlich müde. Dieser realistische Zug wurde bald nach des Erasmus Zeit besonders von den französischen Gelehrten gepflegt und führte bei Philosophen und Naturforschern, wie Baco und Cartesius, gar zur Geringschätzung des Altertums. Vergl. Böckh, Encyclopädie der philol. Wissensch. 303 f.

[2] Alle diese Schriftsteller sind mit Ausnahme Lucians aus Quintilians (X. 1) Aufzählung derjenigen Autoren entnommen, welche der künftige Redner zur Bildung seines Stils lesen soll: und zwar sind es im ganzen diejenigen, welche der römische Rhetor am meisten empfohlen hat. Für Knaben hat allerdings Quintilian den Livius dem Sallust vorgezogen (II. 5. 19), und den Terenz hat derselbe, wie überhaupt die lateinischen Komödiendichter, nicht sonderlich geschätzt. — Übrigens ist die obenstehende Aufzählung nicht als eine strenge Vorschrift anzusehen, weder was die Autoren, noch ihre Anzahl, noch die Reihenfolge anlangt. Bei anderweitigen gelegentlichen Angaben weicht Erasmus selber davon ab.

Da erst nachher an die planmässige Erwerbung der Erudition gedacht werden soll, so liegt auf der Hand, dass dieselbe in der Hauptsache dem Privatfleiss des gereifteren Alters überlassen bleibt, während der Schulunterricht fast gänzlich von den Sprachstudien absorbiert wird.[1] So spricht Erasmus die Erwartung aus, dass die Schüler (adolescentes) bei geeigneter Lehrmethode und unterstützt von dem Eifer und den Kenntnissen des Lehrers es „in der ersten Schule zu einiger Eloquenz in beiden Sprachen“ bringen werden. Danach mögen sie sich den höheren Wissenschaften widmen: sie werden es dann mit Erfolg können. (I. 530 B.)

Wenden wir die gewonnenen Grundsätze auf das Schema der sieben freien Künste an[2], so ergeben sich folgende Resultate. Die sprachlichen Disziplinen des herkömmlichen Studienkreises behaupten entschieden den Vorrang, innerhalb derselben aber tritt die Grammatik massgebend in den Vordergrund. Denn die Grammatik wird definiert als die Kunst des reinen Sprechens (ars emendate loquendi. V. 851 C.) Ein Grammatikus, der nicht reden kann, ist eine contradictio in adjecto. (I. 363 A.) Die Grammatik beschränkt sich daher nicht auf Deklinieren, Konjugieren und Konstruieren; vielmehr schliesst sie vielfältige Lektüre alter Autoren ein, deren Stil sich durch Eleganz auszeichnet und weder veraltet, noch zu modern ist. (V. 851 C. vgl. Quintilian I. 4. 2—4.) Das Mittelalter hatte das Studium der klassischen Litteratur zu einem Anhange herabgedrückt, die Sprachkunst hatte darum ihren Schwung verloren. Jetzt wird in Gemässheit der antiken Traditionen die Wechselwirkung zwischen Sprachkunst und Autorenlektüre wiederhergestellt.[3] Da aber diese Lektüre wiederum ohne eine Fülle gelehrter Sachkenntnisse unmöglich ist, so fallen zunächst Geschichts- und Altertumskunde und Poetik, danach aber auch Kosmographie und Arithmetik, „ohne welche

[1] Vergl. Quintilian I. 8. 8: „den Knaben muss man vorlesen, was vorzugsweise den Geist nährt und die Seele kräftigt; für das Übrige, was nur der Erudition dient, wird das lange Leben noch Zeit genug bieten.“

[2] Die Renaissance hat nach Willmann II. 78 jenes System (mit Unrecht) zu den Geschmacklosigkeiten des Mittelalters gezählt. Erasmus legt dasselbe zwar seinen didaktischen Anweisungen nicht zu grunde, aber er gedenkt seiner nicht selten und dabei nie, wenn ich mich recht erinnere, in verächtlichem Tone.

[3] Vergl. Willmann, a. a. O. II. 86.

die Geschichte ihrerseits blind ist“, in den Bereich der Grammatik. Die Poetik ferner ist nicht etwa identisch mit der Metrik, sondern sie beschäftigt sich mit der Frage, wodurch „der Rede Würde, Gewicht, Lieblichkeit, Anschaulichkeit, ja ein göttlicher Zug und begeisternder Schwung“ erwächst. (V. 853 D.) Denn zwischen guter Prosa und einem Gedicht darf kein grosser Unterschied sein. „Meinen höchsten Beifall hat ein rhetorisches Poëm, und auf der andren Seite ein poetischer Rhetor; man muss in der ungebundnen Rede ein Gedicht, und im Gedichte die rhetorische Diktion wiedererkennen.“ (III. 104 D/E.) Die Einsicht in jene Frage aber bleibt jedermann verschlossen, „dessen Brust nicht mit aller Art von Wissen erfüllt ist. Denn die wahre Poesie ist nichts anderes, als ein Kuchen, der aus Saft und Kern aller Wissenszweige zusammengerührt (sic!) ist, oder um mich besser auszudrücken, als Honigseim aus den auserlesensten Blüten!“ (V. 853 D.) Demnach stehen nicht bloss die Sachkenntnisse, sondern auch die übrigen sprachlichen Disciplinen zu der Grammatik in enger Beziehung. Die letztere erfährt von ihnen mannigfache Förderung, und umgekehrt sind sie selber ohne die Grundlage der Grammatik unmöglich. (V. 851 D.) Mithin ist die Grammatik nicht bloss das Fundament aller liberalen Disciplinen (V. 851 B.), sondern sie schliesst dieselben im Grunde sogar in sich. (III. 1847 E.) „Es ist daher leichter, drei Rechtsgelehrte durchzustudieren, als Einen Grammatiker, wie Aristarch oder Servius und Donatus.“

Entsprechend dieser dominierenden Stellung der Grammatik kommen nun Rhetorik und Dialektik nur insoweit in betracht, als sie dem obersten Zwecke, der Stilbildung, Dienste leisten. Da aber für den Redner (wie für den Dichter) vor allem eine besondere Naturanlage erforderlich ist und der Mangel derselben durch Belehrung nicht ersetzt werden kann (V. 854 D), so ist die Bedeutung der Rhetorik nicht allzuhoch anzuschlagen. Quintilian hat Recht mit seinem Satz, dass die Redekunst entweder schnell, oder gar nicht erlernt werde. Ist jene Naturanlage vorhanden, so bewähren sich die rhetorischen Vorschriften ganz von selbst dem Geiste, und ihre Aneignung erfordert keine grosse Mühe; im Gegenfalle aber gereicht ein theoretischer Unterricht in der Rhetorik eher zum Nachtheil, da ängstliche Beobachtung der Regeln bei mangelnder Begabung die Rede geradezu verdirbt. (I. 1003 E. V. 782 D.) Doch muss man jenen Satz Quintilians auch nicht so verstehen, als ob „schnell“ einen Zeitraum von zehn Tagen bezeichnen solle. (IX. 100 C.)

Das würde denn doch eine lächerliche Übertreibung sein. Als Lehrer der Rhetorik dient wiederum Quintilian und Cicero, de oratore; sie sind die Quellen, und ihnen gegenüber sind selbst die Werke von Humanisten geringwertig (I. 383 A. III. 42 A-C), oder finden doch mindestens an ihnen die Norm ihrer Kritik. (III. 78 B.) Erasmus selbst giebt gelegentlich eine Art von Rhetorik (V. 962—1011). Bezeichnend für die Schätzung der Rhetorik im Verhältnis zur Grammatik aber ist es, dass Erasmuss das Vorgehen einiger Schsiftsteller, z. B. des Nic. Perotti (dessen Rudinenta besonders in Jtalien seit 1473 zu grosser Geltung gelangt waren, vgl. Kämmel, a. a. O. S. 380) billigt, welche ihren Grammatiken die Hauptpunkte der Rhetorik als Zugabe beigefügt haben. (III. 42 C.)

Noch geringer wird der Wert der Dialektik veranschlagt (I. 922), die ebenfalls nur als dienendes Glied in der Reihe der auf Stilbildung gerichteten Mittel gewürdigt wird. Schon der Ausdruck, mit welchem Erasmus (a. a. O.) die Dialektik einführt, ist charakteristisch: „Auch die Dialektik, sagt er, ist nicht zu verschmähen.“ [1] Sie dient dem logischen Aufbau sowohl der ganzen Rede, als der einzelnen Teile, nähert sich also der Rhetorik. „Die Rhetorik hat viel mit der Dialektik gemein“ (III 1248 C), ja beide sind „so verwandt, dass sie beinah zusammenfallen, nach dem Zeugnis Zenos, der den Unterschied beider durch das Verhältnis der flachen Hand zur Faust bezeichnet hat.“ (V. 849 C.) [2] Der eigentliche Bildungszuwachs, den Rhetorik und Dialektik zusammen liefern, besteht in einer gewissen Schulung des Geistes, die gewandt macht zu richtiger Kritik fremder litterarischer Erzeugnisse und zu geschickter Darlegung der eigenen Meinung. (V. 850 A.)

[1] Sowohl die Verwendung der Dialektik im Dienste rednerischer Ausbildung, als die Wertschätzung derselben an sich steht in Übereinstimmung mit Quintilian XII. 2. 13. cf I. 10. 37 f.

[2] Daher wurde es im Renaissancezeitalter gebräuchlich, nicht mehr Aristoteles allein, sondern auch die oratorische und rhetorische Litteratur als Quelle der Logik anzusehen. Die Reformbestrebungen des Ramus auf dem Gebiete der Logik wurzeln ebenfalls in dieser Anschauung. Wie Quintilian die Philosophie für die Rhetorik reklamiert hatte, so bekennen Vives und Nizolius, dass sie dem Cicero mehr zu danken haben, als dem Platon und Aristoteles. Vergl. Willmann, a. a. O. I. 312, und die scherzhafte Wendung im Encomion Morias, IV. 459: „Ferner gehören die Rhetoren, obwohl sie an unserer (der Thorheit) Sache Verrat üben und mit den Philosophen unter einer Decke spielen, doch zu unsrer Partei.“

Die mathematischen Disciplinen des Quadriviums: Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie oder vielmehr nach damaligem Sprachgebrauch Astrologie einschliesslich der Zusätze zu denselben aus andren Wissensgebieten (bei Erasmus hauptsächlich die Physik, d. i. Naturkunde, ferner die Geographie, welche er ausdrücklich unter die mathematischen Disciplinen rechnet und als die angenehmste und notwendigste derselben ansieht (III. 1461 E.), auch einige Kenntnis der Medizin (I. 922) und des Rechts (I. 88 C) spielen zwar nicht prinzipiell, aber doch thatsächlich eine untergeordnete Rolle. Die Erlangung dieser Kenntnisse in etwas vollerem Umfange bleibt, wie wir schon wissen, dem freien Bildungserwerb des späteren Alters überlassen. Damit stimmt auch die Schätzung der Anforderungen überein, welche die einzelnen Wissenschaften an die Fassungskraft stellen: Musik, Geometrie, Kosmographie sind nach Erasmus subtilere Disciplinen, als Grammatik und Rhetorik (I. 510 C), ein Urteil, welches vielleicht nicht sowohl aus der Natur der Sache, als vielmehr aus der Art der Behandlung zu begreifen ist. Dennoch muss der gesamte Sprachunterricht stets auch die Erudition im Auge behalten. Schon der elementarste Unterricht im Lesen und Schreiben (natürlich des Lateinischen) soll für vielfache Sachbelehrung sorgen; er soll Namen und Eigenschaften von Bäumen, Kräutern, Tieren, besonders auch von selteneren, anwenden und vorführen, damit sie sich gleichsam von selbst und ohne Mühe dem Gedächtnis einprägen. Selbst Bilder sollen dabei als Anknüpfungspunkt für sprachliche und sachliche Belehrung benutzt werden. (I. 510. 930.) Und im weiteren Verlauf des Unterrichts soll und wird auch aus derjenigen Lektüre, welche um der Kunst des Stils willen getrieben wird, schon eine ziemliche Sachkenntnis nebenher erworben werden. (I. 522 A.) Aber es handelt sich dabei ausdrücklich nur um eine gelegentliche, vereinzelte Belehrung; die so zu erwerbende Erudition ist nur ein Anhängsel, eine Nebenaufgabe, mehr als erfreuliche Abwechslung und als Zierde zu verwerten. Demgemäss verfahren denn auch die nach der Kirchentrennung entworfenen berühmten Lehrpläne Sturms und der Jesuiten.[1] Doch dürfte des Erasmus Forderung einer Ver-

[1] Die Ratio atque institutio studiorum Soc. Jesu schreibt für die Humanitätsklasse vor: Eruditio modice usurpetur, ut ingenia excitet interdum ac recreet, non ut linguae observationem impediat; und für die Rhetorenklasse: Eruditio ex historia et

schmelzung der sprachlichen Studien mit mannigfachen sachlichen Belehrungen, wozu man womöglich auch Bilder verwerten sollte, über dasjenige hinausgegangen sein, was zunächst in den Schulen wirklich gethan wurde. Die volle Verwirklichung dieser Forderung ist vielleicht erst in dem Orbis pictus des Comenius zu erblicken, denn derselbe dient ja eben der Erlangung einer reichhaltigen lateinischen Nomenklatur an der Hand von Bildern. So gebührt vielleicht dem Erasmus das Verdienst, am frühesten Anregung zu einem solchen Schulbuche gegeben zu haben. —

Die gymnastische Seite der griechischen Erziehung endlich war schon bei den Römern durchaus in den Hintergrund getreten. Quintilian empfiehlt den Betrieb der Gymnastik zur Erlangung einer männlichen, kräftigen Haltung (I. 11. 15 ff.), welche dem Redner wohlanstehe, zumal wenn feine, massvolle Harmonie alle Bewegungen beherrsche. (II. 12. 10.) Aber die Gymnastik darf die Grenzen ihrer untergeordneten Stellung nicht überschreiten, geschweige zum Selbstzweck werden, wie in der athletischen Dressur.[1] So giebt auch Erasmus Anweisungen über eine angemessene Haltung beim Reden. (V. 963 über „Gesicht, Stirn, Augenbrauen, Augen, Nase, Wangen, Mund, Körper, Nacken, Arme, Hände und Füsse".) Überhaupt dringt jener ästhetische Zug, der sich zunächst in dem Betriebe der (sprachlichen) Studien zeigt, von da weiter vor zu der Forderung einer ästhetischen Durchbildung auch des äusseren Benehmens. Die Beschäftigung mit den liberalen Wissenschaften soll und wird auch beitragen zur Erlangung gesellschaftlichen Anstandes, gefälliger Urbanität. Erasmus erzählt von einem Mönche, dessen Bescheidenheit und Mässigkeit er ein ehrendes Zeugnis ausstellt; ebenderselbe fand aber bei einer Mahlzeit an der Vorlesung höchst schmutziger Geschichten ein solches Gefallen, dass er in übermässig lautem, unanständigem Gelächter sich ausschütten wollte. Er setzt hinzu: „Ich vermisste an dem Mönche mehr die rechte Unterweisung, als gesunden Menschenverstand; so werden eben diejenigen, welche nichts als Ceremonien lernen." (IV. 740 D.) Einem wohl Unterrichteten traut also Erasmus

moribus gentium, ex auctoritate scriptorum et ex omni doctrina, sed parcius ad captum discipulorum accersenda. Vergl. Willmann, a. a. O. I. 307.

[1] Vergl. auch des Galenus Polemik gegen dieselbe in seiner von Erasmus übersetzten Schrift: Exhortatio ad artium liberalium studia. I. 1053 D/E.

ein solches Benehmen nicht zu. Auch dies ist ein römischer Zug; schon das Wort erudire drückt ja das Emporheben der Denkungsart, aber auch der Sitten über die Roheit aus.[1] Ovids Spruch: didicisse fideliter artes emollit mores nec sinit esse feros wird von Erasmus fast wörtlich herübergenommen. (X. 1715 C: litterae . . . molliunt et ingenium non sinunt esse ferox.) Er hat selbst für Kinder ein Büchlein über diesen Gegenstand geschrieben (De civilitate morum puerilium), welches feine Beobachtung verrät und vom kulturhistorischen Standpunkte sehr interessant ist. Ich setze die Kapitelüberschriften hierher: 1. Über die Haltung des Körpers. 2. Über die Kleidung. 3. Über das Verhalten in der Kirche. 4. Über das Verhalten bei der Mahlzeit. 5. Über den Verkehr. (De congressibus.) 6. Über das Verhalten beim Spiel. 7. Über das Verhalten im Schlafgemach. Er befürwortet darin ein höfliches, ehrerbietiges, bescheidenes und anständiges, doch auch sicheres und selbstgewisses Benehmen. Auch in den Colloquia (I. 644 E. ff.) widmet er einige Seiten diesem Gegenstande. Es macht vielleicht heute einen seltsamen Eindruck, dass der grosse Humanist ein solches Anstands- und Komplimentierbüchlein geschrieben hat. Aber mit Unrecht. Etwas Derartiges war damals neu; und wie sehr das Schriftchen dem allgemeinen Bedürfnis entgegenkam, zeigt die hohe Zahl der Auflagen, welche es in kurzer Zeit erlebte. Dasselbe ward später sogar in Katechismusform gebracht. Es ist etwas Ähnliches, wenn sich im 17. Jahrhundert sehr gelehrte Leute etwa mit der Herausgabe von „Anweisungen über die Kunst zu reisen“ befassten.[2]

---

[1] Vergl. Willmann, a. a. O. II. 20.

[2] Vergl. Willmann, a. a. O. I. 321. — A. Kirchhoff hat in seiner Abhandlung „Leipziger Sortimentshändler im 16. Jahrhundert und ihre Lagervorräte“ drei Lagerbestände aus den Jahren 1547, 1551 und 1558 mitgeteilt. In diesen finden sich zusammen 654 Exemplare der „Civilitas morum“ angegeben, davon viele cum scholiis. Keine andre Schrift des Erasmus ist auch nur annähernd so stark vertreten. — A. Lange (und mit ihm in Übereinstimmung Kämmel, a. a. O. S. 360) bemerkt in seinem Artikel „Erasmus“ in Schmidts päd. Encyclopädie, es könne auffallend erscheinen, dass man jenes Buch selbst Knaben in die Hände gegeben habe. In Wahrheit ist dies so wenig auffallend, dass es im Gegenteil gradezu der Bestimmung des Buches entspricht Es ist einem Knaben, dem Prinzen Heinrich von Burgund, und weiterhin „der gesamten Genossenschaft der Knaben“ (I. 1044 B) gewidmet; die Knaben sind durchgehends im Buche die Angeredeten.

Im übrigen bleibt jedoch die Hauptsorge der Geistesbildung zugewandt, und zwar in dem Masse, dass Erasmus auch eine Einbusse an leiblicher Kraft und Gesundheit, wenn ja eine solche zu befürchten wäre, zu gunsten geistigen Gewinnes in Kauf nehmen würde. (I. 503 B.) „Denn wir wollen ja keinen Athleten, sondern einen Philosophen, einen Lenker des Gemeinwesens bilden, für den körperliche Gesundheit genügt, auch ohne Milos Stärke.“ Und „die Pflege des Leibes ist zwar notwendig, aber es ist bei weitem grausamer, die Kinder ohne alle Herzensbildung zu lassen, als sie dem Hunger preiszugeben.“ (V. 762 E.) Diejenigen Nationen sind zu tadeln, welche die Kinder von Geburt an zu kriegerischer Wildheit aufziehen und dadurch für die edlen Studien verderben. (I. 495 D.)[1] Doch wünscht Erasmus, wie wir schon sahen, einige gemeinnützige medizinische Kenntnisse verbreitet zu sehen, auch übersetzt er Plutarchs Abhandlung: *Ὑγιεινὰ Παραγγέλματα.* (De tuenda bona valetudine. IV 29 ff.) Ausdrücklich nimmt er sich ferner der Gesundheit der Kinder an, wo er dieselbe ohne Not gefährdet sieht. So eifert er (unter Berufung auf Hieronymus I. 651 D) gegen die Unsitte, dass Kindern in der Beichte Fasten und Nachtwachen auferlegt werde, was auf den in der Entwicklung begriffenen kindlichen Organismus nachteilig wirken müsse. (I. 1041 A. V. 166 F.) Er warnt desgleichen dringend vor Nachtarbeit, ermahnt zum Spazierengehen, Spielen, zu mässigem Essen und Trinken, zu heiterer Unterhaltung als Unterbrechung der Studien und dergl. (I, 447 B. E. III. 203 E. 237 D.) „Die Nachtigallen singen so gern, dass sie im Wettstreit dahinsterben, denn der Atem geht ihnen eher aus, als der Gesang: So vernichten manche in massloser Liebe zur Wissenschaft ihre Gesundheit, und während sie alle andren an Kenntnissen übertreffen wollen, gehen sie schon beim ersten Anlauf zu grunde.“ (Aus den Similia. I. 614 D. cf 619 B.). —

---

[1] Bei dieser Bemerkung dürfte Erasmus nicht zum wenigsten an die deutsche Nation gedacht haben. Schien doch dem schwäbischen Humanisten Jacob Locher das deutsche Volk „noch in solche Roheit versunken, dass es am Kriegshandwerk fast allein Wohlgefallen habe, weshalb im wüsten Landknechtsgetümmel das Fünklein seiner dichterischen Begeisterung erlösche und seine Muse verstumme.“ Siehe Kämmel, a. a. O. S. 321.

II. Der Einfluss des Christentums.

Neben dem Einfluss des Altertums macht sich, wie schon eingangs bemerkt, der des Christentums in hohem Grade geltend. Von hier wird zunächst das oberste Ziel aller Erziehung und Bildung entlehnt: „Es giebt nur einen einzigen Zielpunkt, nämlich Christus und seine reine Lehre. Und zwar ist die höchste Stufe der Vollkommenheit allen als Ziel zu stecken, damit wir wenigstens Mittelmässiges erreichen. Kein Stand ist von diesem Streben ausgeschlossen; denn die christliche Vollkommenheit beruht auf der Gesinnung, nicht auf der Lebens- oder Berufsstellung. Sie wurzelt im Herzen und beruht nicht auf Kleidung und Speise.“ (III. 342 C.) Erasmus verwirft also den Anspruch des Mönchtums auf sonderliche Heiligkeit. Christus ist Vorbild für jedermann, und dies Vorbild ist absolut vollkommen, wir brauchen keine andren Meister. (V. 605 A.) Christus aber bedeutet: Liebe, Einfalt, Geduld, Reinheit, kurz den Inbegriff seiner ganzen Lehre. (V. 25 B.) Mithin involviert der religiöse Ausdruck zugleich das sittliche Ziel der Erziehung. „Wer sich leiten lässt von der Tugend allein, der ist auf dem Wege zu Christus.“ (a. a. O.) Und umgekehrt „giebt es keine vollkommene Tugend ohne Frömmigkeit, welche letztere allein adlig und selig machen kann.“ (III. 1154 D.) Die christliche Ethik erscheint in der Gestalt eines edlen Eudämonismus. „Lasst uns vor allem Jesum, den Fürsten der Kinder,“ heisst es in der von Erasmus verfassten Rede, mit welcher die neue Schule Colets in London eröffnet wurde, „zu erkennen trachten; ihn preisen, wenn wir ihn erkannt; ihn lieben, wenn wir ihn gepriesen; ihm nachleben und nachahmen, wenn wir ihn lieb gewonnen; seiner geniessen, wenn wir ihm nachahmen; und unsterbliche Glückseligkeit in seinem Genuss erlangen.“ (V. 600 D.) Man hat mehrfach das Urteil ausgesprochen, dass des Erasmus Moral doch mehr auf sittliche Klugheits-, ja auf äusserliche Anstandslehre hinauslaufe, während die gründliche innere Wiedergeburt und Erneuerung zu kurz komme.[1] In der That bleiben die moralischen Schriften des Erasmus in ihrem Streben nach Popularität und augenblicklicher Wirkung im

[1] Siehe Ehrhard, Gesch. des Wiederaufblühens wissenschaftl. Bildung. 1830. S. 533. 568.

ganzen mehr bei den äusserlichen Erscheinungen des Lebens und seiner gesellschaftlichen Verhältnisse stehen und dringen weniger auf die innersten Gründe der menschlichen Gesinnung vor. Auch wird man Erhard recht geben müssen, wenn er sagt a. a. O. S. 576: „Erasmus war allerdings ein aufrichtiger Verehrer des Christentums; aber die christliche Religion erschien ihm nur als das erhabenste und vollkommenste Moralsystem; er fühlte sich zwar ergriffen von dem Geiste der Liebe, der ihn daraus ansprach, aber es war ihm nicht deutlich geworden, dass die christliche Liebe nur aus dem Boden des Glaubens erwachsen kann, und dass Liebe ohne Glauben (wie Melanthon sagt) nur ein betrüglicher Schein ist." Daher sah er auch Luthers diesbezügliche Lehren als Paradoxien an, denen für das praktische Christentum kein hoher Wert beizulegen sei. Dagegen rühmt Ehrhard selber (S. 543), dass z. B. in der Auslegung des I. Psalmes sich „die schönsten und kräftigsten Züge einer reinen, in jener Zeit so seltenen christlichen Tugendlehre" finden, und spricht sich anerkennend über den „ernsten und doch milden, freien Geist" aus, welcher in seinem Handbuch des christlichen Lebens (Enchiridion militis christiani) wehe. Mit der Behauptung, dass seine Moral im grunde nur Klugheits- und Anstandslehre sei, thut man ihm in einseitiger Berücksichtigung gewisser Seiten seines sittlichen Ideals entschieden grosses Unrecht. Er betont oft und nachdrücklich, dass alles Vertrauen auf äusserliche Dinge, welcher Art sie auch seien, höchst schädlich und alles Gewicht auf die Gesinnung der Nächstenliebe zu legen sei. (Vergl. z. B. Enchir. mil. christ. canon V. t. V. 30).[1] Auch geht man viel zu weit, wenn man ihm nachsagt, er habe lediglich historischen Glauben gekannt, von dem lebendigen Glauben aber, der nicht als etwas Äusseres angenommen wird, sondern das Innere des ganzen Menschen durchdringt und sich

[1] A. Lange bezeichnet (in Schmids päd. Encyclopädie, Artikel Erasmus) das Buch De civilitate morum puerilium als einen hervorragenden Beleg der oberflächlichen Moral des Erasmus; selbst die Notlüge werde offen darin empfohlen. (Erasmus sagt nämlich: Man soll nicht lachen ohne ersichtlichen Grund. Geschieht das doch einmal, so muss man den Anwesenden wenigstens die Ursache mitteilen. Verbietet sich dies, so soll man etwas Erdichtetes angeben, damit sich niemand durch das Lachen verletzt fühle.) Es ist wahr, Erasmus hätte diese Empfehlung unterlassen sollen. Übrigens bezeichnet er anderwärts die Frage, ob ein Christ unter irgend welchen Umständen lügen dürfe, als eine seit alters verworrene und schwierige. (IV. 701 B. — vergl.

zu seinem tiefsten Wesen gestaltet, keine Ahnung gehabt.“[1] Man vergleiche nur z. B., was er schreibt in der Ratio verae theologiae (V. 77 B): „Dies muss dein erster und einziger Zielpunkt, dies dein Verlangen, dein alleiniges Absehen sein, dass du verwandelt, innerlich ergriffen und vom göttlichen Geist angeweht wirst, dass du umgebildet wirst in das, was du lernst. Es ist eine Seelenspeise, die erst dann nützlich wird, wenn sie nicht im Gedächtnis wie in einem Magen unverdaut liegt, sondern in die Strebungen des Willens, in das Innerste des Geistes aufgenommen wird. Erst dann magst du von Fortschritten reden, nicht wenn du scharfsinniger zu disputieren verstehst, sondern wenn du fühlst, wie du allmählich ein anderer wirst, wie du weniger hochmütig, weniger rachsüchtig, weniger hab- und vergnügungssüchtig wirst, weniger dein Leben lieb hast“ u. s. w. Übrigens wird die Abhandlung noch wiederholt auf Punkte führen, welche das Bild von der Moral des Erasmus vervollständigen. Wir sehen daher hier von eingehenderer Erörterung ab.

Der sittlich-religiöse Endzweck muss alle weltliche Bildung bestimmen. Ohne Gott ist dieselbe den Träbern der Säue vergleichbar, mit welchen der verlorene Sohn vergeblich seinen Heisshunger zu stillen trachtete. (V. 127 C. 1051 D.) Denn sie ist eine vergängliche Speise; die göttliche Weisheit ist das rechte Manna. (V. 8 B.) Darum ist nichts sorgfältiger zu erlernen als die Frömmigkeit, in welcher man sein ganzes Leben hindurch nicht auslernt. (V. 749 E.) Darum gebührt auch der sittlichen Ausbildung die zeitliche Priorität vor der intellektuellen und sprachlichen; die Sittigung beginnt vor allem Unter-

---

Quintilian II. 17. 27: „Auch dem Weisen ist es mitunter gestattet zu lügen.“) Er fordert dabei im allgemeinen strengste Wahrhaftigkeit und verwirft die Lüge als ärgsten Schandfleck und Verderb. (Vergl. auch die Schrift De linguae usu et abusu.) Abgesehen jedoch von diesem einzelnen Punkte (der Empfehlung der Notlüge) ist es keinesfalls erlaubt, den Vorwurf oberflächlicher Moral auf das Buch De civilitate morum zu gründen. Denn wo es sich ausgesprochenermassen um Vorschriften über äusseren Anstand, gebildetes und urbanes Benehmen handelt, da wird man billig keine tiefe moralische Weisheit erwarten. Jenes Urteil Langes ist um so weniger gerechtfertigt, als Erasmus ausdrücklich in dem Buche erklärt, seine Vorschriften seien nicht so gemeint, „als ob ohne ihre Erfüllung niemand gut sein könne“. (I. 1044 A.) Er macht also einen sorgfältigen Unterschied zwischen Anstandslehre und Moral.

[1] So Ehrhard, a. a. O. S. 577.

reicht. (I. [illegible] A.) Nie darf über dem Bildungsstreben die Erziehung versäumt werden. „Das Wissen ist gut, die Liebe ist besser." (X. [illegible] A.) „Wenig Wissen und grosse Liebe ist besser, als viel Wissen und keine Liebe." (V. [illegible] F.) Ein-[illegible] ohne Sitten taugt nichts. (I. 444 C.) Es muss jedes Lehrers Bemühen sein, die Schüler nicht nur sprachgewandter, sondern frömmer und gesitteter ihren Eltern heimzusenden. (III. 997 A.) „Wenn das Wissen nicht im Dienste der Tugend steht, so bereitet es trotz seiner unzähligen Vorteile mehr Schaden als Nutzen." (I. [illegible] B.) Alle Disziplinen sind auf Christum zu beziehen. (X. 1729 E.) Um den schönen Wissenschaften diesen Zielpunkt zu geben, hat Erasmus nach seinem Selbstzeugnis das Enchiridion militis christiani geschrieben. (X. 1755 A.) Was von Christi Lehre abweicht, hat gar keinen Anspruch darauf, „wissenschaftlich" zu heissen. (VI. Einl. Paraclesis.) Aller Wissensstolz, alle einseitige und übermässige Hingabe an die Studien, alle auf das Wissen pochende Hartnäckigkeit, die etwa der Lehrautorität der Kirche den Gehorsam verweigert, und anderes der Art ist zu verwerfen. (X. 1726 C.) Es ist bezeichnend für seinen Standpunkt, dass er hier den Ungehorsam gegen die Autorität der Kirche mit jenen andren, sittlichen Mängeln auf gleiche Linie stellt. Er war ja der Führer desjenigen Humanistenkreises, der in Verbindung mit dem alten Kirchentume geblieben ist.

Ist so das religiös-sittliche Moment mit allem Nachdruck an die erste Stelle gesetzt, so gebührt doch der Bildung sogleich der zweite Platz nach demselben. Frömmigkeit und freie Bildung sind die beiden grössten Güter des Menschen. (III. 997 F. 1457 A. X. 1713 C. cf. I. 653 A.) Beides dem unerfahrenen Alter in Geist und Gemüth zu pflanzen, ist der Hauptzweck eines grossen Teiles der Schriften des Erasmus. (III. 998 A.) Das Wissen ist zwar in sittlicher Beziehung ein Mittleres, wie Gesundheit, Schönheit, Reichtum; es ist an sich weder sittlich gut noch böse. „Wissen und Tugend fallen nicht zusammen; ein guter Mann ist darum noch nicht gelehrt, und ein gelehrter darum noch nicht gut". (X. 1723 E.) Das Wissen kann, wie alle Adiaphora, Veranlassung zu sittlich Tadelnswertem werden. Es wohnt nicht leicht mit Bescheidenheit zusammen (III. 1807 A.), es erzeugt häufig Streitigkeiten und Parteiungen. (III. 689 B.) Gottlosen und verderbten Menschen dient es als Mittel ihre Begierden zu befriedigen. (I. 618 C. III. 1154 D.) Gleichwohl verdient das Wissen unter allen an sich ethisch in-

differenten Dingen den obersten Rang, da es am innigsten zu dem höchsten Zwecke religiös-sittlicher Vervollkommnung in Beziehung steht. (V. 25 D.) Denn „Frömmigkeit ist Liebe zu Gott um seiner selbst willen und Liebe des Nächsten um Gottes willen; nun liebt man nichts, man kenne es denn zuvor, und man bemüht sich nicht um Erkenntnis, man liebe es denn zuvor (wie Augustin sagt im Anschluss an Platon V. 952 A.): also entsteht, wächst und mehrt sich eins aus dem andren". (IX. 90 C.) Und „Liebe ohne Wissen ist ein Schiff ohne Steuer". (X. 1718 F.) Die Frömmigkeit und Sittlichkeit erweist sich also z. T. auch intellektuell bedingt, erwartet vom Wissen Förderung, wie sie umgekehrt das Wissen reich befruchtet. Tugend ohne Bildung macht einen gewissermassen unvollständigen Eindruck (III. 1783 B.), erst beides verbunden ergiebt nach dem Wort der Schrift die Weisheit. (X. 1733 E.) Die Bildung befreit ferner die Menschen von Aberglauben. Dazu rechnet Erasmus ausdrücklich auch jene Kunstgriffe, welche in sonderheit die Bettelmönche anwandten, um das unwissende Volk im Interesse ihrer Herrschsucht zu betrügen oder zu schrecken. (X. 1723 D.) Diese aufklärende Wirkung der Bildung ist aber wahrer Frömmigkeit eher zuträglich, als nachteilig. (III. 679 F.) [1] Und endlich bereiten die liberalen Disciplinen, „wiewohl sie nicht selber Tugenden sind", doch das Gemüt zur Tugend, zu rechter Gesinnung vor. (III. 1457 A. X. 1721 C.) Sie verwandeln die bäurische Roheit des Geistes in milde Gefügigkeit: eine Wirkung, die sie bei Einzelnen wie bei ganzen Völkern erzeugen, und worin sie nur noch von der Macht des Christentums übertroffen werden. (V. 810 C. 1345 E.) Und „wenngleich die Bildung schlechte Begierden nicht überhaupt unterdrückt, so übt sie doch notwendig mässigenden Einfluss. Denn wer den Unterschied des Guten und Bösen (honesti et inhonesti) richtig einsieht, der muss doch auch schimpfliche Handlungen verabscheuen und den Glanz der Tugend bewundern. Die Lehre des Sokrates, dass Tugend ein Wissen sei, wird daher trotz Aristoteles' Tadel von Erasmus gebilligt: denn Socrates habe den

[1] Es ist der ausgesprochene Zweck der Colloquia, u. a. eben auch jene abergläubischen, thörichten Meinungen des Volkes durch aufklärende Belehrung zu beseitigen. (III. 1052 B.) Und das ist nicht ein Beweis von spöttischer Verachtung der christlichen Religion, wie die Pariser Fakultät in ihrer Zensur über die Colloquia erklärt hat, sondern von aufrichtiger Liebe zur Frömmigkeit und von Eifer um den Ruhm Christi. (IX. 929 F.)

Unterschied von Kenntnis des Guten und Liebe zum Guten ganz wohl gekannt, und die Absicht jenes Satzes gehe nur dahin, die grosse Bedeutung der Einsicht bei aller Tugend ins Licht zu setzen, gemäss welcher Fehltritte keine andre Quelle haben, als verkehrte Ansichten und Überzeugungen. (V. 39 E.) Mindestens wird der Gebildete den Schein der Ehrbarkeit aufrechtzuhalten sich bemühen, — und das ist immerhin ein Zuchtmittel zur Tugend („quod est virtuti proximum“, sagt Erasmus) —, während der Ungebildete sich seiner Laster wohl gar rühmt. Jener kennt seine Krankheit und hat damit den ersten Schritt auf dem Wege der Besserung gethan, dieser hält sich für gesund. (X. 1724 A.) Wirklich tüchtige Bildung treibt auch den Hochmut aus, und zwar sowohl in Rücksicht auf moralische, als auf intellektuelle Selbstschätzung. Beim Beginn der Studien zwar kommt man sich wundergelehrt vor, aber je grösser der Fortschritt, um so demütiger die Meinung von sich selbst. (I. 582 D. X. 1716 B.) Ein ungebildeter Mensch ist wie ein ungezähmtes Pferd; ist er auch noch so gut beanlagt, „die Frucht der Tugend“ kann man bei ihm nichts erzielen. (I. 413 A.) So schieben sich die Begriffe „ungebildet“ und „sittlich böse“ nahe zusammen. „Es ist besser, ein Schwein zu sein, als ein ungebildeter und böser Mensch“ (I. 493 F.), und „was anders ist der Tod der Seele, als die Thorheit, die Unwissenheit, die Bosheit? (I. 495 A.) Zwar ist es nicht ohne weiteres zutreffend, wenn das Volk von den Sitten der Gelehrten einen Schluss zieht auf den Charakter der Gegenstände ihres Studiums; aber doch ist auch diese Volksmeinung ein Zeugnis für den thatsächlichen inneren Zusammenhang beider. Daher war es im Interesse der neuerwachten Studien sehr zu bedauern, dass die älteren Vertreter derselben in Jtalien und Frankreich einen so anstössigen Lebenswandel geführt haben. (III. 323 B.) Glücklicher Weise verdienen die Zeitgenossen in dieser Beziehung Lob. (III. 997 A.). Papst Leo X. konstatiert mit Genugthuung in seinem Empfehlungsschreiben für Erasmus an König Heinrich VIII. von England, worin er den Titel „bonae literae“ als zu Recht bestehend bezeichnet: „Wir haben schon oft erfahren, dass diese Männer, welche die besten Künste und Wissenschaften pflegen, in sittlicher Hinsicht durchaus tadelfrei sind“. (III. 157 B.)

Gross also ist der Wert der Bildung, begeistert der Preis derselben bei Erasmus. „Weit beglückender, als sinnliche Genüsse, ist die Freude, welche aus der Beschäftigung mit den schönen Wissenschaften erwächst, um so viel besser, als der

Geist den Leib, der Mensch die Tiere übertrifft, um so viel ehrwürdiger, als die Zier der Tugend über der Schande steht: beglückend der Erwerb der Bildung, beglückender ihr Besitz! Sie entfremdet den Menschen nicht sich selbst, sondern giebt ihn sich wieder; sie verwandelt ihn nicht in ein Tier, sondern in einen Gott (vgl. I. 494 A.) Sie ist lauter, ohne Fehl; sie macht alle Bitternis der Seele süss; sie wird süsser, je öfter man sie kostet und geniesst; sie kennt keine Scheelsucht, ja sie ist um so holder, je mehr an ihr Teil haben; sie begleitet uns bis zum letzten Atemzuge; die Jahre, die sonst alles welken machen und zerstören, bringen sie zur Blüte; sie kennt nicht Ekel, nicht Sattheit, noch Überdruss; sie macht uns nicht dem einen oder andren, sondern jedem Geschlecht, jedem Alter angenehm, ja sie schafft uns Freude an uns selbst; sie befreit auch das Alter von seinen Beschwerden, sie begleitet uns in alle Welt, in jede Lage; kurz, sie ergötzt den Teil des Menschen, der uns erst eigentlich zu Menschen macht". (I. 359 D.) Darum verdient auch nur der Gebildete mit Wahrheit den Namen eines Menschen. (III. 21 D. IV. 628 D.) Aristoteles hatte recht, wenn er den Unterschied zwischen einem Gebildeten und einem Ungebildeten so gross schätzte, wie den zwischen Leben und Tod. (III. 1353 C.) Denn „die Bildung allein macht unser Herz ruhig und bietet stets bereiten Schutz". (III. 21 D.) Sie allein ist auch der einzige, dem Menschen selbsteigen angehörige Schatz: sie wird vom Glück weder geschenkt, noch entrissen, sie wird keinem Unthätigen zu teil, wie Ehrenstellen. (a. a. O.)[1] Darum verleiht Bildung auch Adel. (I. 1033 D.) Der blosse Geburtsadel ist geringwertig, die unterste Stufe des Adels[2]; höher steht der Adel der Bildung, am höchsten der der Tugend und der Verdienste um das Gemeinwohl. (III. 1154 D.

[1] Im „Lob der Thorheit" sagt er natürlich von alledem das Gegenteil. „Die Wissenschaften haben sich Hand in Hand mit allen übrigen Verderbnissen des Menschengeschlechtes eingeschlichen, ihre Urheber sind dieselben, von denen überhaupt alles Schandbare ausgeht, nämlich die Dämonen, die ja daher ihren Namen haben; denn Dämon, gleichbedeutend mit δαήμων, heisst „wissend". Das schlichte Volk des goldenen Zeitalters war nicht ausgerüstet mit irgend welchen Wissenschaften, lebte allein nach Zug und Instinkt der Natur" u. s. w. (IV. 433 D.) — Man vergleiche hierzu Rousseaus bekannten Traktat über den Wert der Wissenschaften.

[2] Vergl. Galenus, exhort. ad. act. lib. studia, übersetzt von Erasmus. I. 1051 D.

IV. 566 D.) Um so dringender erwächst dem Geburtsadel die Aufforderung, sich durch die höheren Grade des Adels zu zieren. (III. 1058 C. 1457 D.) Tüchtige Gelehrte sind der schönste Schmuck eines Landes (III. 40 E. 172 F. 1457 F.); leider wissen die Sterblichen so selten gegenwärtige Güter zu schätzen. Wie Galenus in erhabener Schilderung die Vertreter der Wissenschaften und Künste als die nächste und würdigste Umgebung des Gottes darstellt (I. 1050 C./D.), so feiert Erasmus in den Colloquia die Apotheose Reuchlins (I. 689 ff.), zum Zeugnis, „welche Ehre trefflichen Männern gebührt, die durch ihr Nachtwachen sich um die freien Studien hohe Verdienste erworben". (I. 904 B.)

Die wohlthätige Wirkung der Bildung ist aber um so sicherer zu erwarten, je bewusster und energischer aller Bildungserwerb in den Dienst des sittlich-religiösen Zieles gestellt wird. Naturgemäss stehen nicht alle Disciplinen zu diesem Ziele in gleich naher Beziehung, doch fehlt diese Beziehung bei keiner gänzlich. (V. 25 E.) Die Sprachen verdienen hier — glücklich genug für das antike Bildungsideal der Humanisten — besondere Hervorhebung, denn sie sind das Mittel, um den „in den heiligen Schriften verborgen liegenden Christus" deutlicher zu erkennen, den Erkannten in der Folge zu lieben und ihn anderen zu verkündigen. (a. a. O.) Der Humanismus mit seinen neuen, vorab sprachlichen Studien ist das Mittel, um ein richtiges Verständnis der Schrift und dadurch eine feste Grundlage für Glauben und Leben herzustellen. Dabei muss man sich vor Augen halten, wie grade damals in weitesten Kreisen das innige Verlangen herrschte, die christliche Wahrheit aus der lautersten Quelle in ursprünglicher Reinheit lebendig zu erfassen und auf die innersten Bedürfnisse des Herzens zu beziehen.[1] „Dazu lernen wir die Wissenschaften, dazu die Philosophie, dazu die Eloquenz, dass wir Christum erkennen, dass wir Christi Ruhm verkündigen. Er ist aller Erudition und Eloquenz Zielpunkt." (I. 1026 B.)[2] Dieser letzte Satz: Christus est totius

---

[1] Vergl. Kämmel, a. a. O. S. 398.

[2] Erasmus hat für Jünglinge ein Gebetbüchlein geschrieben (V. 1197 ff), worin sich auch folgende zwei Gebete befinden: 1. „Um Gelehrigkeit." „Höre meine Bitten, Herr Jesu, Du ewige Weisheit des Vaters, der Du dem Jugendalter den Vorzug der Gelehrigkeit gegeben hast, hilf doch der natürlichen Neigung durch Deine Gnade, auf dass ich die Wissenschaften und liberalen Disciplinen ohne Aufenthalt erlerne, aber im Dienste deiner

eruditionis et eloquentiae scopus ist vielleicht der passendste Ausdruck für das Erziehungs- und Bildungsideal des Erasmus. Er enthält die Vereinigung des klassisch-römischen und des christlichen Moments, und zwar derart, dass die Superiorität des letzteren deutlich hervortritt. Die bekannte Formulierung des Ziels der lateinischen Schule, wie sie der Strassburger Rektor Sturm in der „weisen und beredten Frömmigkeit" (sapiens atque eloquens pietas) gegeben hat, ist der Sache nach nichts als eine Reproduktion jenes Erasmischen Satzes.

Allein eben diese Vereinigung des klassisch-römischen und des christlichen Moments bedurfte erst noch einer besonderen Rechtfertigung. Denn die obigen Ausführungen betrafen ja lediglich das Verhältnis zwischen Religiosität (Tugend) und Bildung (Wissen) schlechthin. Da jedoch die humanistische Bildung ganz vorzugsweise von der Wissenschaft und Litteratur des heidnischen Altertums hergeleitet wurde, so erhob sich die neue Frage, ob und inwieweit denn diese heidnische Bildung mit dem christlichen Hauptziele in Einklang gebracht werden könne, ob nicht vielmehr die andauernde Beschäftigung mit dem heidnischen Altertum auch heidnische Anschauungen und Gesinnungen und in der Folge gar heidnische Sitten und Lebensformen mit sich bringen werde. Diese Frage war um so dringender, als

Ehre, um mit Hilfe derselben zu einer volleren Erkenntnis Deines Wesens zu gelangen; denn Dich zu erkennen ist ja die höchste Glückseligkeit des Menschen; damit ich so nach dem Vorbild Deiner heiligsten Kindheit von Tag zu Tag zunehme an Alter, Weisheit und Gnade bei Gott und den Menschen; der Du lebst und regierst mit dem Vater und dem heiligen Geiste in Ewigkeit. Amen." 2. „Auf dem Wege in die Schule." „Ich bitte Dich, Jesu Christe, der Du als zwölfjähriger Knabe im Tempel die Lehrer selbst gelehrt hast, dem der Vater die Autorität, das Menschengeschlecht zu lehren, verliehen hat durch die Stimme vom Himmel: „Dies ist mein lieber Sohn, an dem ich Wohlgefallen habe, den sollt ihr hören," der Du die ewige Weisheit des höchsten Vaters bist, erleuchte gnädig meinen Geist zur Erlernung der edlen Wissenschaften, damit ich sie gebrauche zu Deiner Ehre. Amen." Zum Beweis, wie sehr Erasmus den gesamten Bildungserwerb in religiösem Sinne auffasste, mögen hier noch folgende Worte aus einem Gedicht für die Schule Colets stehen, welche er Jesu, dessen Bild über dem Katheder hing, in den Mund legt (V. 1321 A):

Morum arceant mihi litteratores luem
Nil huc recipiant barbarum.
Procul arceant illitteratas litteras,
Nec regna polluant mea.

thatsächlich bei einer Anzahl von Vertretern der neuen Studien der Abfall vom Christentum und die Hinneigung zu heidnischer Lebensauffassung offenkundig war. „Es giebt Christen, die nur äusserlich den Christennamen tragen, ihr Herz aber ist vom Heidentum erfüllt.“ (III. 189 A.) Ja, es kränkt einige, dass die schönen Wissenschaften christlich reden, als ob nichts elegant sein könnte, was nicht heidnisch ist. Ihren Ohren klingt lieblicher „Jupiter optimus maximus“ als „Jesus Christus, der Welt Heiland“, und „patres conscripti“ angenehmer als „die heiligen Apostel.“ (III. 1020 F. 1233 E.) „Sie hassen den Namen Christi.“ (III. 808 A.) Selbst an der päpstlichen Kurie ist ein solcher Paganismus im schwange. (III. 1015 F.) Die Anklage auf Paganismus ist einem Humanisten gegenüber schnell bei der Hand. Luther hat sie gegen Erasmus selber erhoben „Luther will, sagt Erasmus (X. 1538 B), die Welt überzeugen· dass Erasmus nicht nur im Punkte der göttlichen Dinge ganz und gar ungläubig sei, sondern sogar schon seit lange mit Trug und List energisch dahin strebe, die ganze christliche Religion zu erschüttern und endlich umzustürzen, um dafür den Paganismus wieder in die Welt einzuführen.“

Es erneuerte sich hier dieselbe Schwierigkeit, mit welcher die christliche Kirche der ersten Jahrhunderte zu kämpfen gehabt hatte, als es sich darum handelte, eine feste Stellung gegenüber der heidnischen Wissenschaft und Kultur zu gewinnen. Daher berief man sich auch gern auf die Entscheidungen der berühmten alten Kirchenlehrer, welche in der Hauptsache für das Studium jener Wissenschaft, speziell auch der alten Autoren eingetreten waren. Man konnte da für sich anführen die Autorität des h. Basilius, Cyprian, Hieronymus u. a., besonders aber des Augustinus. (V. 7 D. ff. 77 A. 81 A.) Ausführlich reproduziert Erasmus die Auseinandersetzung Augustins (in der doctrina christiana) über die heidnischen Wissenschaften. (X. 1731.) Dieselben werden dort nach ihrem Ursprung in zwei Gruppen eingeteilt: die erste beruht auf willkürlicher menschlicher Erfindung, die andre auf der von Gott gewollten Einrichtung der menschlichen Natur und Gesellschaft, so dass die Gegenstände wissenschaftlicher Behandlung schon vor derselben geschehen bezw. geübt waren. (So haben sich z. B. die Menschen schon längst der Dialektik bedient, ehe sie wissenschaftlich dargestellt wurde. III. 1248 E.) Die erste Gruppe zerfällt wieder in zwei Unterarten, je nachdem die heidnischen Erfindungen auf Aberglauben beruhen (wie Auspizien,

Wahrsagerei u. s. w.), oder nicht (wie Gesetze, Staatseinrichtungen, Sprachgebrauch, Vokabeln für die Dinge u. s. w.) Zur zweiten Gruppe aber gehören fast alle liberalen Disciplinen, ferner Physik, Geschichte, Altertumskunde. Lediglich die auf Aberglauben beruhenden menschlichen Erfindungen hat der Christ zu meiden; dagegen ist die Kenntnis aller übrigen Erfindungen und Wissenschaften für den Christen, zumal den Theologen, wichtig und nützlich. Besonders hebt Augustin die Grammatik, Dialektik und das Studium der Rhetoren und Poeten hervor. Die übrigen „minder wichtigen, wiewohl scharfsinnigen" Disciplinen bewertet Augustin für die theologische Bildung gerade so, wie Quintilian für die rhetorische. (X. 1731 E.) Erasmus kann auch auf die ganze Geschichte der christlichen Kirche verweisen zum Beleg dafür, dass man sich niemals gescheut hat, die heidnisch-weltliche Bildung in christlichem Dienste zu gebrauchen, so lange man derselben überhaupt teilhaftig war. (X. 1739B.)[1] Und selbst das spätere Mittelalter, dem ein grosser Teil jener Bildung abhanden gekommen war, erkannte doch wenigstens theoretisch für Recht, dass nur der Missbrauch, nicht aber der Gebrauch heidnischer Wissenschaft zu tadeln sei. So Gratian (distinctio 38), die Summa Antonini, die Pisana, Astesana, Angelica und die übrigen Kompilatoren, „die einander wie der Vogel Kuckuk, nachsingen." (X. 1728.) Sind Moses und Daniel biblische Vorbilder der Vereinigung von Frömmigbeit und heidnischer Gelehrsamkeit, so ist jenes päpstliche Dekret, welches befiehlt, überall Lehrer und Doktoren anzustellen zur Verbreitung der Wissenschaften und der freien Künste, gleichsam die kirchliche Sanktion. (a. a. O. III. 64 B.)

Dieser Autoritätsbeweis war jedoch für sich allein von um so geringerer Bedeutung, als es der Wahrnehmung nicht entgehen konnte, dass grade auch jene alten Kirchenlehrer zuweilen so schreiben, wie wenn sie nicht bloss den Missbrauch heidnischer Wissenschaft, sondern diese letztere selbst schlechtweg verwerfen wollten. (X. 1734 A.) Es zieht sich ja durch die Aussagen jener Männer über die weltliche Bildung ein merkwürdiger Widerspruch, der begreiflich wird aus den verschiedenen Stadien und Stimmungen des Kampfes mit der heidnischen

[1] Ähnliche Gedanken trug Hermann von dem Busche in seiner Schutzschrift für die klassischen Studien, im „Vallum humanitatis", vor. Siehe Kämmel, a. a. O. S. 265. Erasmus bezieht sich auf dieses Buch in der Vorrede zu den Antibarbari.

Welt: bald wird in frohem Siegesgefühl die heidnische Wissenschaft als Beute triumphierend in Anspruch genommen, bald in Augenblicken heissen Ringens und im Zorn über die Feindschaft weltlicher Weisheit diese letztere selber ganz und gar als gottwidrig verworfen.[1] Diese Hitze des Kampfes war jedoch jetzt längst vorüber; daher konnte auch eine ruhigere und gleichmässigere Würdigung der heidnischen Bildung Platz greifen.

Erasmus bezeichnet die Ausbildung der Wissenschaften durch die Heiden als ein Glied in der Kette der Vorbereitungen auf Christus. Einmal nämlich sollte das Christentum bei seinem Eintritt in die Welt diese Wissenschaften vorfinden, um sich derselben als Schmuck und Schild zu bedienen; andererseits sollten die Heiden, welche bis dahin von der unmittelbaren Offenbarung Gottes ausgeschlossen waren, in ihrer Bildung eine Art Ersatz oder Entschädigung dafür haben. Christus selbst aber ist es gewesen, der den Heiden Talent, Forschungstrieb und Erfolge verliehen hat. (X. 1712 C. ff. Vgl. die Idee des *λόγος σπερματικός*.) Es ist daher absurd, etwas lediglich deshalb zu tadeln, weil es von den Heiden stammt. Bedienen sich doch alle Handwerker unbedenklich der heidnischen Erfindungen; ihre Bildung ist auch eine solche „Erfindung", und zwar eine höchst nützliche, ja nach Hieronymus eine der dankenswertesten für das menschliche Geschlecht. (X. 1710 D. ff.) Wie einst die Israeliten, sagt Erasmus im Anschluss an ein unzähligemal wiederholtes Gleichnis des Hieronymus, beim Auszug aus Egypten ihren Bedrückern eine Menge silberner und goldener Gefässe entrissen, so muss man auch jetzt den Heiden ihren „egyptischen Hausrat", d. i. ihre Wissenschaften und Künste entreissen und zur Ausschmückung des Tempels Gottes, also zum Dienste christlicher Interessen verwenden. (V. 7 D. 66 B. X. 1732.) Augustin hat jene Wissenschaften mit Recht Funken aus dem ewigen Lichte genannt, deren Glanz auf ihren Ursprung zurückweist. (X. 1738 F.) Daher bestreitet Erasmus geradezu, dass an und für sich die Bewunderung, ja selbst eine zu grosse Bewunderung des Altertums jemals die Ursache des Abfalls vom christlichen Glauben gewesen sei. (IX. 93 A./B.) Wo thatsächlich Unglaube und Sittenlosigkeit als eine Begleiterscheinung klassischer Studien sich zeigt, da ist der Glaube von vornherein nur äusserlich und tot gewesen. Es ist daher nur eins nötig, um aller Gefahr des Paganismus vorzubeugen, welcher mit den

[1] Vergl. Willmann, a. a. O. I. 222.

Musterwerken des Altertums etwa einschleichen möchte: nämlich Vorsorge zu treffen, dass Christus und seine Lehre in schlichter und einfacher Gestalt den Gemütern tief eingepflanzt werde (I. 924 A. III. 189 A): und das geschieht am besten durch eigenes, auf Sprachkenntnis gestütztes Quellenstudium der Schrift. Dasselbe gilt vom Judaismus, der mit der hebräischen Litteratur wiederzukehren suchen möchte. (a. a. O.) „Es darf dir niemand als Fehler anrechnen, wenn du nach dem Beispiele Salomos 60 Königinnen, 80 Nebenweiber und eine unzählige Menge von Mägden weltlicher Weisheit in deinem Hause ernährst, wofern nur die göttliche Weisheit vor allen übrigen deine Einzige, deine Schöne, deine Taube ist." (V. 8 A.) Die Überzeugung, dass die christliche Glaubenslehre hinreichend mächtig sei, um in den Geistern alle Gegensätze heidnischer (und jüdischer) Art zu überwinden, war überhaupt in der Renaissanceperiode im allgemeinen herrschend.

Dennoch enthebt diese Überzeugung nicht der Sorgfalt, allen Missbrauch der heidnischen Bildung zu verhüten. Zu diesem Behufe sind die heidnischen Wissenschaften einem Reinigungsprozess zu unterwerfen. Wie der Israelit, erklärt Erasmuss wiederum in Benutzung eines Ausspruches des Hieronymus, ein gefangenes heidnisches Weib zu seiner rechtmässigen Gattin nehmen durfte, nachdem er ihr das Haar geschoren und die Nägel verschnitten hatte, so ist auch mit den heidnischen Wissenschaften zu verfahren. (V. 1260 C. cf. 7 D.) Das ist aber nicht so zu verstehen, als ob etwa eine christliche Zensur die anstössigen Stellen aus den Autoren entfernen, oder als ob man sich von der Kenntnisnahme gewisser Punkte der Wissenschaften allgemein fernhalten sollte: nicht objektiv sollen die Wissenschaften gereinigt werden, sondern subjektiv (quod non ad scientiam, sed ad opinionem referri volo. X. 1730 A), d. h. man muss dem Studium des Altertums mit richtigem Urteil ausgerüstet entgegentreten.

Erstens nämlich soll und darf die Beschäftigung mit jenem Studium nicht Selbstzweck oder Lebensaufgabe werden; und diese Beschränkung gilt ausdrücklich auch von der Sprachbildung, vollends also von dem Gebiete der Erudition: „Einige, sagt Erasmus in offenbar geringschätzendem, missbilligendem Tone, finden ein solches Gefallen an den Disciplinen der Geometrie, Physik u. dergl., dass sie den Fleiss und das Nachdenken ihres ganzen Lebens darauf richten, wobei sich diese Gegenstände bei ihnen immer mehr und mehr einschmeicheln." (V. 853 F.)

Die Fürsorge für einen reinen, geschmackvollen Stil, mithin die Lektüre guter, klassischer Autoren darf allerdings niemals unterlassen werden, weil sich das alsbald durch Verschlechterung der Ausdrucksweise rächen würde. Dennoch darf jene ganze Sprachbildung und Beschäftigung mit der alten Litteratur in ihrer ästhetischen Tendenz nicht überschätzt werden. Die Gefahr der Überschätzung lag ja nahe genug, da im Verhältnis zum Mittelalter das Neue in den humanistischen Motiven nicht sowohl auf seiten der Erudition, als vielmehr auf Seiten der Eloquenz zu finden war. Aber wie Erasmus einseitiges Streben nach positiven Kenntnissen unter Vernachlässigung der Sprachen als verfehlt abgewiesen hat, so urteilt er auch über diese Verirrung mit treffender Sicherheit: Solche Leute, welche in ihrem übergrossen Eifer so thun, als ob der ganze Zweck der Studien auf reinen und geläufigen Stil hinausliefe, sind aus dem früheren Extrem in das entgegengesetzte verfallen, wie es zu gehen pflegt; die künftige Zeit wird das Gleichgewicht hoffentlich wiederherstellen. (I. 923 D. cf. 521 F: Die sind zu tadeln, „welche über der Lektüre der Autoren zum Zweck der Sprachbildung ihr ganzes Leben hinbringen (conterunt) und denjenigen wie ein stammelndes Kind ansehen, der sich irgend ein Blättchen hat entgehen lassen".) Sich lediglich mit den schönen Wissenschaften befassen, ist „allzuheidnisch", wie einige Italiener thun, die „sich für vollendete Gelehrte halten, wenn sie den Jupiter, Bacchus, Neptun, Cynthius und Cyllenius mit einigen Versen angesungen haben.[1] Diese Wissenschaften nehmen vielmehr erst dann ihren rechten Platz ein, wenn sie zu andren, wichtigeren Disciplinen gleichsam als Würze hinzutreten." (III. 688 F.) Wie das Christenstum der antiken Auffassung gegenüber den Beruf und die Berufsarbeit überhaupt zu Ehren gebracht hat, so wird auch hier die Berufsbildung einer rein intellektuell-ästhetischen Bildung übergeordnet; wenigstens muss die Rücksicht auf den künftigen Beruf des Zöglings die Massnahmen des Unterrichts so früh wie möglich beeinflussen. (III. 16 D. cf. V. 800 D. 849 F.) Zwar sollen alle Knaben in jeder Art von Wissenschaft unterrichtet werden, der künftige Beruf aber giebt den besten Fingerzeig für die Auswahl des

[1] Auf die zeitgenössischen Dichter blickt Erasmus überhaupt nicht mit sonderlicher Verehrung. Er spottet gelegentlich kräftig über die erbärmliche und doch so dünkelhafte Mittelmässigkeit der meisten unter ihnen. III. 1785 A.

Geeignetsten, da doch nicht alles im Unterricht behandelt werden kann. (A. a. O.) So wird der künftige Fürst eine andere Lektüre vorzugsweise treiben, als der künftige Theolog, der künftige Jurist eine andre, als der künftige Schulmann. Fehlt den Altertumsstudien eine solche praktische berufliche Abzweckung, so sammelt man wohl Honig, aber nicht Salz, welches man doch nach dem Wort der Schrift allzeit bei sich haben soll. (VIII. 570 D.) Ja, dieser Honig wird für sich allein sogar unschmackhaft. Denn „wie Wohlgerüche und Blumenduft angenehmer sind aus der Ferne, als aus der Nähe: so giebt es Dinge, welche bei oberflächlicher Betrachtung gefallen, bei gründlicher Untersuchung und genauer Bekanntschaft aber ihren Reiz verlieren. Dahin gehören die Fabeln der Poeten und die Historien der Heiden". (I. 622 B.) Ganz natürlich; denn ein Gewürz als Hauptgericht ist ungeniessbar. Man muss daher mit Mass und Vorsicht und in den geeigneten Jahren an die Altertumsstudien gehen, auch bei ihnen nur als Gast, nicht als Bürger verweilen (V. 7 D. f. 8 A. 77 A), sonst läuft man Gefahr, seine geistige Gesundheit zu schädigen (non ultra quam ad bonam mentem abitrere profuturas. V. 25. F.) Nur wenn man seiner selbst gewiss ist und einen grossen Gewinn in Christo davon erhofft, so dringe man wie ein kühner Kaufmann noch weiter in die Wissenschaften der Heiden ein. (A. a. O.) — Von hier aus gewinnt der früher erwähnte Satz, dass Sachkenntnisse wichtiger seien, als Sprachkenntnisse, erst sein volles Licht; von hier aus wird auch begreiflich, warum der Betrieb des Sprachstudiums die formale Seite in den Vordergrund stellte. Ein Eindringen in den Geistesinhalt des Altertums sollte eben eher vermieden, als gefördert werden. Dadurch wurde allerdings der Ausgleich mit dem Christentum erleichtert; aber freilich ging dadurch grade auch der schätzenswerteste Ertrag, den die Altertumsstudien gewähren können, verloren.

Soll die berufliche Abzweckung dem Studium der schönen Wissenschaften nicht fehlen, so ist andererseits das Berufsstudium und die Ausübung des Berufes selber ohne Sprachkenntnisse unmöglich oder mindestens unvollkommen. (III. 321 D.) Es darf also die Notwendigkeit oder mindestens Nützlichkeit der klassischen, speziell der sprachlichen Studien nicht bestritten werden. Freilich liess sich nicht verkennen, dass die Bedeutung der Rede bei den völlig verschiedenen öffentlichen Verhältnissen im Vergleich zu ihrer Schätzung im alten Rom gesunken war. So macht Erasmus die übereifrigen Ciceronianer darauf aufmerksam,

dass es keine Stätte gebe, wo sie ihre ciceronianische Beredsamkeit glänzen lassen, geschweige zu Nutz und Frommen der Menschheit verwenden könnten. Denn bei den Gerichten „wird verhandelt nach bestimmten Artikeln und Formeln, durch Prokuratoren und Advokaten, die alles andre eher sind, als Ciceronianer, und vor Richtern, denen Cicero ein Barbar wäre. Nicht viel grösser ist die Verwendung in Ratsversammlungen, wo jeder seine Meinung nur kurz und bündig, und zwar französisch oder deutsch zu erkennen giebt. . . Auch in Reden an das Volk kann man seine Kunst nicht zeigen. Das Volk versteht Ciceros Sprache nicht: auch wird vor dem Volke nicht über das Gemeinwesen verhandelt. Für Predigten aber eignet sich diese Art zu reden ganz und gar nicht. Wozu braucht man also jene (ciceronianische) Beredsamkeit? Höchstens, um bei Gesandtschaften, zumal nach Rom, dem Herkommen gemäss eine prächtige, aber unnütze Rede zu halten, da keinerlei ernste Angelegenheiten in dieser öffentlichen Ansprache verhandelt werden." (I. 1004 B—D.) Doch geht Erasmus in dieser polemischen Stelle wohl ein wenig über seine eigene Herzensmeinung hinaus. Denn anderwärts spricht er sich dahin aus, dass der oratorischen Bethätigung immerhin doch noch ein weites Feld in Rats- und Gerichtsverhandlungen, Predigten, Gesandtschaften und anderen Staatsgeschäften offen stehe. (IV. 111. Apophtheg. liber I. 38. cf. I. 358 B.) Wenn an allen diesen Stätten vorläufig das Gegenteil reiner und gewandter Rede herrscht, so „ist das keine Widerlegung der Nützlichkeit des Latein und des Griechischen, sondern eine Anklage gegen die Sitten unserer Zeit. Ist die Welt erst wieder zur Vernunft gekommen, so wird dies Geschlecht von Advokaten und Sachwaltern, welches jetzt so geschätzt, ja in Gold eingefasst wird, schon genug Hunger leiden müssen. Und ähnlich wird's mit den Medizinern und Theologen gehen. Zur Zeit Platos oder Ciceros hätte man sich solche Advokaten nicht gefallen lassen, jetzt sind sie am Ruder. Wer weiss, die Zeiten können sich wieder ändern." (IX. 86 B.) Ob ferner die Juristen, Mediziner und Mathematiker bei ihrem Studium der griechischen Litteratur entraten können (die lateinische gilt selbstverständlich für unbedingt nötig), diese Frage will Erasmus, da er nicht Fachmann ist, nicht geradezu entscheiden. Doch verweist er wenigstens darauf, dass die Fülle von Fehlern und Irrtümern, welche sich in der Überlieferung dieser Wissenschaften angehäuft haben, auf der Unkenntnis des Griechischen beruhen. (IX. 84 A.) Und sein innigster Wunsch

ist, dass einst in öffentlichen Schulen der Galen oder Hippokrates wie der Aristoteles nur noch im griechischen Original gelesen werde. (IX. 83 D. cf. III. 289 F: „Ich denke, in kurzem wird man es für eine Unverschämtheit halten, ohne Kenntnis der griechischen Litteratur als Mediziner aufzutreten".) In der Theologie aber ist er persönlich bewandert, darum hält er hier auch mit seinem Urteil nicht zurück und verteidigt dasselbe gegen alle Angriffe sehr nachdrücklich. Er geht mit aller Entschiedenheit dahin, dass eine gründliche theologische Bildung ohne Sprachkenntnis, und zwar der drei Sprachen, schlechterdings unmöglich sei. (IX. 11 E.) So geläufig uns dieser Satz jetzt ist, so anstössig war er damals, denn die herkömmliche Theologie verzichtete im allgemeinen auf das Griechische und Hebräische. Grade darin sieht Erasmus die Ursache ihres Verfalles; eine Reformation dieser Wissenschaft kann daher nur durch Hilfe der Sprachen und der schönen Wissenschaften erzielt werden. (IX. 917 D. cf. I. 1130. II. Vorrede. VI. Einleit. Paraclesis.) Die Theologie hat es mit dem für das Heil des Menschen wichtigsten Gegenstande zu thun; sie kann niemals ohne den wesentlichsten Nachteil für die Menschheit die Erforschung der religiösen Urkunden vernachlässigen. (III. 99 A—D. 322 A. IX. 80 D.) Wenigstens muss die Theologie jederzeit imstande sein, sich von der Glaubwürdigkeit und Treue der Übersetzer durch eigene Prüfung zu überzeugen. (III. 1434 B.) Denn das Vertrauen auf die Ausleger und die Glossen erweist sich als sehr trügerisch (IX. 780 F); die alten Übersetzer der Schrift aber haben aus Scheu, vom Textworte abzuweichen, die griechischen Redefiguren wörtlich, mithin unverständlich übertragen, so dass ohne Kenntnis des Griechischen oft nicht einmal der einfache, buchstäbliche Sinn aus der Übersetzung zu ermitteln ist. (III. 63 E/F.) Es hängt daher ein gut Teil unsrer religiösen Erkenntnis von dem Stande der Studien ab. (VII. 969/70.) Die Sprachen sind mindestens in genere für die Theologie unerlässlich; und selbst der einzelne Theolog sollte die Sprachen beherrschen, wenn anders er zu eigner Einsicht und persönlicher Überzeugung gelangen will. (IX. 94 D.)[1] Ohne Vorbildung

[1] In einigem Widerspruch dazu steht das eigene Verhalten des Erasmus, der, wie er Reuchlin gestand, „abgeschreckt durch die Fremdartigkeit der Sprache und da weder das Leben noch das Talent ausreicht, um mehreres zu treiben", die Erlernung der hebräischen Sprache bald wieder aufgab. Raumer, Gesch.

durch Sprachen und liberale Disciplinen mit ungeschultem Geiste in die Geheimnisse der Gottheit eindringen zu wollen, ist beinah ein Sacrilegium (V. 7 E) und gleicht dem Beginnen der Giganten, die gegen den Willen des Zeus den Himmel zu stürmen gedachten. (X. 1738 F.) Gradezu schamlos und frech aber ist es, ohne solche Kenntnis über die heilige Schrift zu schreiben. (III. 99 E.) Diese Abhängigkeit der Theologie von den Sprachen, welche bei keiner andren Wissenschaft so augenfällig ist (IX. 85 E), thut ihrer Würde und Rangstellung durchaus keinen Abbruch. Sie ist und bleibt darum doch aller Disciplinen Königin. (III. 98 E. VII. 969/70.) Aber auch die mächtigste Königin bedarf der Dienerinnen, und es ist eine Ehre, Dienerinnen von hohem Range zu haben. So wird auch die Königin Theologie sich die Dienstleistung der Magd Grammatik, ohne welche sie eben nicht bestehen kann, gern gefallen lassen. (A. a. O. III. 127 F. V. 123 D.[1] Nicht als ob die Theologie, in sich selbst arm, ihren Glanz erst von andren Wissenschaften borgen müsste (III. 1783 C.); ihr eigener Inhalt verleiht ihr Würde genug. Ja, die Schrift erweist sich in ihrer schlichten Grösse sogar abwehrend gegen philosophische und rhetorische Behandlung. (I. 599 A.) Doch muss eine reine Sprache durchaus gefordert werden. Theologische Dinge in stammelnder, platter, fehlerhafter Rede vortragen, heisst eine Königin mit schmutzigen

der Päd. I. 79, macht dazu die Bemerkung: „Ein Mann, dessen Lieblingsschriftsteller Lucian war, der von Gegnern selbst „Spötter Lucian“ genannt wurde, dem konnte auch schwerlich der herbe Ernst des Alten Testaments so zusagen, dass er, trotz seiner grossen philologischen Gabe, sich der Mühe, hebräisch zu lernen, unterzogen hätte.“ Dieser Tadel dürfte denn doch allzu bitter sein. Erasmus war eben in erster Linie Humanist; und dem Geiste des Humanismus lag im allgemeinen eine ernstere Beschäftigung mit der hebräischen Sprache fern. Während der Jugendzeit des Erasmus waren ausserdem die Hilfsmittel für das Studium des Hebräischen sehr dürftig; und als dieselben späterhin reichlicher vorhanden waren, stand Erasmus bereits in einer Reihe von Aufgaben, denen er sich nicht zu gunsten des Hebräischen entziehen wollte. Er beschränkte sich mithin darauf, das Studium dieser Sprache anderen zu empfehlen. Über seine Schätzung des Alten Testaments siehe weiter unten. Lucian war übrigens ein Lieblingsschriftsteller jener ganzen Zeit.

[1] Ein heiliger Mann (es ist Papst Gregor I. gemeint) hat zwar erklärt, es sei unwürdig, die heilige Schrift den Regeln Donats zu unterwerfen, doch zeugt dies Wort nicht grade von Umsicht, „was ich aber mit gebührender Achtung (pace illius) gesagt haben will.“ VI. Einl. cap. arg.

Lappen kleiden. (V. 1263 C. cf. III. 85 B.) Der barbarische Stil hat bislang nicht wenige von der gangbaren Übersetzung der Bibel abgeschreckt. Um diesen Anstoss zu beseitigen, giebt Erasmus sein Neues Testament mit gereinigter lateinischer Übersetzung heraus; und schwerlich ist es ganz ernst gemeint, wenn er dazu sagt: „Es ist doch fromm und human, durch solches Reizmittel die Schwachen anzulocken". (VI. Einl. cap. arg.) Auch den „egyptischen" Schmuck der Beredsamkeit wird die Theologie nicht abweisen, nur muss man nicht ganz Egypten hinein verpflanzen wollen. (III. 1783 C.) Denn die Mysterien des christlichen Glaubens können keine Macht über Gemüt und Willen der Menschen gewinnen, wenn sie nicht mit den Mitteln der Beredsamkeit nahe gebracht und mit einer gewissen Anmut der Rede gewürzt werden. (V. 30 A. III. 1275 D/E.) Die alten grossen Theologen, die man jetzt leichter vernachlässigen als verstehen oder gar nachahmen kann, verdanken einen beträchtlichen Teil ihrer Grösse der Schulung durch Poetik, Rhetorik und die schönen Wissenschaften. (V. 82 C.) Darum muss es wieder so werden: Die Grammatik muss wieder das A B C, die Rhetorik wieder die Vorschule der Theologie werden. (IX. 104 D.) — Die gleiche ästhetische Geschmacksrichtung macht sich natürlich auch auf andren Gebieten geltend. So fordert Erasmus z. B. von einem geschmackvollen Geschichtsschreiber „Reinheit der Sprache, die Eleganz des Sallust, den glücklichen Ausdruck des Livius, grösste Klarheit der Darstellung, anregende Mannigfaltigkeit, künstlerische Vollendung in der Beobachtung der Tendenzen, der Verhältnisse, der Zeit, des Angemessenen und Schicklichen und andrer derartiger Dinge, woran man den gebildeten Historiker erkennt; dazu höchste Anschaulichkeit der Erzählung, welche die Ereignisse gleichsam vor unsren Augen entstehen lässt; endlich auch eine gewisse willkommene Kürze, die freilich bei Historikern selten, aber den Lesern äusserst angenehm ist". (III. 1818 D/E.)

Zweitens ist das Ideal der Eloquenz selber durch christliche Motive richtig zu stellen. Nicht ohne Grund haben bewährte Männer der ganzen Redekunst gegenüber eine sehr zurückhaltende Stellung eingenommen. (III. 176 A. 177 D.)[1] Erasmus hatte sich vorgesetzt, im zweiten Buch der Antibarbari,

[1] Vergl. Basilius,' Rede an die Jünglinge, ed. Sturz. 1791. cap. 7 § 24: *καὶ ῥητόρων δὲ τὴν περὶ τὸ ψεύδεσθαι τέχνην οὐ μιμησόμεθα.*

dessen bereits ausgearbeiteter Entwurf verloren gegangen ist [1], alle Gründe darzulegen, welche sich vom christlichen Standpunkte gegen die Eloquenz geltend machen lassen, um sodann im dritten Buche die Antwort darauf zu geben. (X. 1691 C.) Jene Gründe sind, wenn nicht wahr, doch der Wahrheit sehr nahekommend. (X. 1743 C.) Sein Freund Colet, dem er jenen Entwurf vorgelesen hatte, erklärte sie für unwiderleglich. Es widerspricht dem christlichen Ernste, das formale, ästhetische Moment, „jenes kurze und eitle Vergnügen der Ohren", bei einer Rede in den Vordergrund zu stellen; christliche Eloquenz muss sich von weltlicher unterscheiden, wie christliche Weisheit von der weltlichen. (V. 599 D.) „Die ganze Art der Christen ist mehr auf sittliches Leben gerichtet, als auf schmuckvolle, geglättete Rede: aller Aufputz, alles theatermässig auf gefälligen Schein Berechnete muss ihnen ganz fern liegen". (I. 1004 A.) Darum wird der Satz Quintilians (X. 7. 17), dass es der Eloquenz eigentümlich sei, auf Bewunderung auszugehen, ausdrücklich verworfen. (III. 175 D.) Vielmehr sollen Redner und Hörer ihre Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Heilsamkeit des Inhalts richten (I. 578 E); nicht des Redners Talent, sondern die vorliegende Sache ins Licht zu setzen, ist Aufgabe der Rede. (III. 104 E.) Will man aber Bewunderung ernten, so muss man das Interesse der Hörer zum Nachteil für die Aneignung des Inhalts absichtlich auf die Form lenken. „Wahrheit ist der grösste Vorzug einer Rede; und derjenige

[1] In einem Briefe des Engländers Roger Ascham an Hieronymus Froben (Baseler Verlag der Erasmischen Werke) findet sich darüber eine interessante Notiz. Ascham schreibt (1553 vermutlich) auf die Bitte des Hieronymus Wolf: „Ich zeige Dir an, dass jene lange vermissten Bücher der Antibarbari des Erasmus, die einst in Rom von Richard Pacaeus (Pace) unterschlagen sind, bislang in England aufbewahrt werden. Das Buch wurde mir im vorigen Jahre überbracht, ich habe es in Canterbury einige Monate benutzt; ob es vollständig ist oder ob etwas fehlt, kann ich freilich nicht sagen. Ich habe mit dem derzeitigen Inhaber über die Veröffentlichung verhandelt und bereitwillige Zustimmung gefunden." Er fragt bei Froben an, ob er den Druck übernehmen wolle. S. Rogeri Aschami epist. fam. libri III. Londini 1581. S. 147. Über die Fortsetzung dieser (resultatlosen) Unterhandlung habe ich keine Notizen gefunden. Bemerkenswert ist, dass hier dem Pacaeus unverblümt nicht bloss die Schuld an dem Verlust, sondern gradezu betrügerische Absicht zugeschrieben wird. Anders Erasmus in der Vorrede zum I. Buch der Antibarbari.

spricht am besten, dessen Worte dem Inhalte angemessen sind: denn nach dem Inhalte soll sich die Art der Diktion richten, nicht nach Kunstregeln". (IV. 94. Dazu die Anekdote: „Als jemand einen Rhetor lobte, weil er mit bewunderungswürdiger Kunst über geringfügige Sachen grossartig reden könne, antwortete Agesilaus: „Ich halte nicht einmal einen Schuster für tüchtig, der für einen kleinen Fuss grosse Stiefel macht".) Die Vorschrift der alten Rhetoren, dass Sachgemässheit, Deutlichkeit und überzeugende Kraft in erster Reihe anzustreben sei, ist daher nachdrücklich festzuhalten. (I. 994 E. III. 175 D. 176 A.-C.) Phrasenhaftes Wortgepränge thut es nicht; im Gegenteil verdient diejenige Rede das grösste Lob, welche viel Inhalt in wenig Worte fasst und den Hörer zu weitrem Nachdenken reizt. (I. 601 C.) Man soll natürlich und ungekünstelt sprechen. (III. 176 A.) Grade das Schlichte und Einfache übt auf jedermann eine geheimnisvolle Macht aus, es ist allen innerlich verwandt, ergreift und lockt alle; dagegen ist in dem, was auf Kunst beruht, der Geschmack sehr verschieden. (III. 216 C.) Vollends bei christlicher Lehrrede kommt alles auf die Einsetzung der Persönlichkeit an. Eine kunstlose, aber von Herzen kommende Predigt ist weit wirksamer, als eine noch so sehr ausgefeilte, an welcher das Herz keinen Anteil hat. (V. 983 A. cf. III. 447 E.) Eine theologische Rede erscheint grade um deswillen schmuckvoll, weil sie künstlichen Schmuck verschmäht hat. (I. 609 A.) Quintilian bemerkt mit Recht, dass ein gut Teil der Eloquenz auf Rechnung des Herzens komme. (III. 317 D.) Und Cicero verlangte von einem Philosophen gar keine Eloquenz, wofern derselbe sich nur verständlich ausdrücke; um so weniger ziemt einem christlichen Theologen theatralische Beredsamkeit. (III. 176 B. V. 77 Bf.)

Der natürliche, ungezierte Charakter der Rede kann aber sowohl durch den Inhalt, als durch die Form beeinträchtigt werden. Durch den Inhalt, wenn die Rede zu einem Gemengsel von gelehrten Kenntnissen oder auch von lächerlichen Anekdoten und Scherzen wird. Ein wenig Kenntnis des Altertums durchblicken zu lassen und als Würze ein wenig Scherz einzustreuen, gereicht der Rede zur Zierde; das Übermass ist unerträglich. (I. 603 A.) Widerwärtig sind die Prahler, die keine Rede gelten lassen, worin nicht kaiserlich und päpstlich Recht, Dichter, Redner, Philosophen und Sophisten, kurz alle möglichen Autoren und Wissenschaften schön zusammengemengt sind, grade wie die Ärzte recht lange und krause Recepte schreiben, um

ihrer Gelehrsamkeit Respekt zu verschaffen. (I. 603 E.) Die Form aber ist unnatürlich, wenn sie mit dem Inhalt nicht im Einklang steht, wenn Gewöhnliches erhaben und Erhabenes platt ausgedrückt (III. 93 F.), wenn Wichtiges und Umfangreiches kurz zusammengedrängt, Gleichgiltiges und Unwesentliches dagegen breitgetreten wird. (IV. 665 F. f.) Doch erwächst der Natürlichkeit der Rede von seiten der Form noch eine viel grössere Gefahr aus dem Umstande, dass die Redekunst auf Nachahmung[1], und da sie in einem fremden Idiom erstrebt wurde, vollends auf Nachahmung fremder Autoren beruhte. Allzuängstliche Nachahmung hemmt die freie Bewegung (I. 371 C.), und zu weit getriebene führt zu abstossender Effekthascherei. (cf. III. 696 A.) Es entgeht Erasmus nicht, dass eine solche Affektation grösser zu sein pflegt in einer fremden, als in der Muttersprache. „Soll doch jenes alte Weib den Theophrast einen Fremdling genannt haben, weil er allzuattisch sprach“. (III. 695 E.) Die Kopie pflegt ja nicht selten das Original zu überbieten; in der That liefert die Handhabung der Beredsamkeit durch die Humanisten im ganzen das Bild einer Übertreibung der römischen Eloquenz. Erasmus warnt davor: „Attisch reden ist gut, aber nicht allzuattisch“. (III. 10 D.) Darum soll die Imitation nicht auf Äusserlichkeiten gerichtet sein, vielmehr in den Geist eindringen. „Nach dem leeren Prunk der Rede frage ich nichts, noch nach zehn Wörtern, hier- und dorther aus Cicero erbettelt“. (III. 1021 C.) Man muss nach freier, selbständiger Aneignung trachten (I. 1000 ff.), muss sich bestreben, seinem Muster ähnlich zu werden, wie der Sohn dem Vater, nicht wie eine tote Kopie. (I. 594 F.) Mithin darf die Nachahmung auch nicht blind und kritiklos sein. „Wie Zeuxis für sein Gemälde der Juno unter allen Jungfrauen Agrigents die fünf schönsten auswählte und aus den einzelnen schönen Zügen derselben sein Bild zusammenstellte, so müssen auch wir uns für die Rede ebensowohl als für die Lebensführung aus der grossen Menge nur die besten zum Vorbild nehmen; und auch nicht alle Züge derselben nachahmen, sondern wieder nur die besten“. (I. 600 E.) Sind doch selbst die litterarischen Formen des Altertums nicht durchweg massgebend. Die Chöre der griechischen Tragödie haben z. B. ganz und gar nicht den Beifall des Erasmus. „Nirgends scheint mir das Altertum weniger Geschmack bewiesen zu haben, als in derlei

[1] Vergl. Quintilian X. 2.

Chören: die im Übermass affektierte Neuheit der Redewendungen führte zur Vernachlässigung der Gesetze der Eloquenz, und unter dem Haschen nach auffälligen Wortbildungen litt der gesunde, vernünftige Ausdruck des Gedankens". (I. 1154) Auch ist es unrecht, die altchristlichen Autoren von der Nachahmung auszuschliessen. Dieselben haben z. T. die heidnischen sogar übertroffen. (III. 779 A. 1431 F.) „Darum pflege ich den neueren Poeten, die doch Christen sein wollen, mitunter bei mir selbst zu grollen, weil sie sich bei der Auswahl ihrer Vorbilder lieber an Catullus, Tibullus, Propertius und Naso halten, als an den h. Ambrosius, Paulus Nolanus, Prudentius, Juvencus, Moses, David und Salomo, gleich als ob sie nicht von Herzen Christen wären". (III. 1783 C. cf. 808 A.: „Marullus scheint mir nichts als Paganismus zu enthalten; und grade deswegen ist er jenen vielleicht lieber als Baptista Mantuanus".)

Diese principiellen Erklärungen dürfen jedoch nicht ohne weiteres im Unterrichtsbetrieb in Geltung gesetzt werden. Denn wenngleich Angemessenheit in erster, Schmuck, Fülle und Glanz der Rede in zweiter Linie steht, (V. 782 A.) so bleibt doch Letzteres immer ein Zielpunkt. Man nimmt eine Perle lieber aus goldenem Gefäss, als aus dem Kot; so behält auch die Wahrheit zwar immer ihre Zierde, doch ist die Form der Darbietung nicht gleichgiltig. (IX. 103 A.) Zudem erfordert grade auch die Sachgemässheit, dass man die Mittel der Redekunst völlig in seiner Hand hat, um, wo es nötig, der Rede Nachdruck und Kraft zu geben. (III. 177 C.) Ja, wem nicht alle Kunst der Rede zur Verfügung steht, der kann überhaupt gar nicht mit bewusster Absicht kunstlos und schlicht reden; dessen Rede ist nicht ungekünstelt, sondern ungeregelt. (cf. III. 726 C. D.) Der Unterrichtsbetrieb muss daher sein Absehen nicht bloss auf Fülle und Schmuck der Rede lenken, sondern er muss sogar die Beschränkungen, welche der Eloquenz prinzipiell aufzuerlegen sind, einstweilen ignorieren Er muss so verfahren, als ob Redegewandtheit, Glanz, Fülle das letzte Endziel wäre. Wenn im allgemeinen ein Zuviel in rhetorischer Kunst, in der Fülle der Diktion zwar ein Fehler, aber doch ein sehr ehrenvoller Fehler ist (III. 197 C.), so ist derselbe bei der lernenden Jugend überhaupt nicht zu tadeln, vielmehr mit Quintilian als das Zeichen einer glücklichen Anlage zu begrüssen. (I. 5 B.) Das gereifte Urteil des männlichen Alters wird das Übermass von selbst abstreifen. (I. 361 C. D.) Daher empfiehlt Erasmus sogar, im Schulunterricht ab und zu in Rede-

und Briefübungen auch tadelnswerte Materien zu behandeln, z. B. eine Empfehlung der Undankbarkeit, der Tyrannei, der Verachtung der Sprachen u. s. w. „Denn nichts ist von Natur so ausgezeichnet, dass es nicht von einem geistreichen Redner bemängelt werden könnte. Durch diese Übung wird einmal eine gewisse Fülle der Rede, dann aber auch die Fertigkeit, über jede beliebige Sache zu reden, erworben werden.“ (I. 424 D E.) Genau so, als ob es sich darum handelte, Sophisten auszubilden! Daher ist es ferner gerechtfertigt, den Wert der einzelnen Schulautoren nach ihrem Beitrag für die rednerische Ausbildung abzuschätzen.[1] Für Schulzwecke verdienen in dieser Beziehung die heidnischen Autoren entschieden den Vorzug vor den christlichen. (IX. 93 D E.) „Der Psalter ist zwar heiliger, als die Oden des Horaz; doch lernt man den sermo latinus besser aus letzteren, als aus dem ersteren.“ (I. 922 B.) Die christlichen Dichter Juvencus, Paulinus, Prudentius sind für Knaben, die erst Latein lernen sollen, eine untaugliche Lektüre, ebenso die Prosaiker Lactanz und Cyprian[2], und zwar um so mehr, als auch das Verständnis ihres Inhaltes theologische, dem Gesichtskreis der Knaben gänzlich fernliegende Kenntnisse erfordert. (IX. 93 C.) Auch die Imitation wird zunächst eine schülerhafte sein, an die man keinen allzu strengen Massstab legen darf. Zuerst freilich sollen auch die Schüler bei ihren Aufgaben Sache und Person ins Auge fassen und den Inhalt reiflich überdenken. Dann aber „habe ich nichts dagegen, wenn sie einige Stellen aus den Autoren benutzen, um daraus reichliches Material der besten Wörter und Sentenzen zu entnehmen. Das alles müssen sie dann hübsch umändern und der vorliegenden Aufgabe anpassen, damit man nicht wie an einem schlechten Flickwerk aus dem mangelnden Zusammenhang den Diebstahl erkenne. Vielmehr wollen wir Maros Genie in der Verwendung des Fremden nachahmen, damit es nicht von auswärts zusammengeborgt erscheine, sondern als Erzeugnis des eignen Hauses“. (I. 381 F.)[3] Als Hilfsmittel für den Erwerb der Eloquenz sind

[1] Das Interesse richtete sich z. B. auch bei den Historikern mit Vorliebe auf ihre Reden. (V. 856 D E. I. 394 B.)

[2] Ein Gegner der klassischen Studien hatte diese Autoren zur Schullektüre empfohlen.

[3] Diese „Diebstahls-Imitation“ lässt Erasmus sicher nur für Schüler gelten. Anderwärts macht er sie selber lächerlich. „Wie Diebe an gestohlenen Bechern die Henkel umändern, damit man sie nicht erkennen soll, so ändern manche an fremden Geistesprodukten ein wenig und nehmen sie dann für sich in Anspruch,

endlich auch die verbreitetsten Bücher des Erasmus (Auszug aus den Elegantiis des Valla; De duplici copia verborum ac rerum commentarii duo; die Colloquia, darin copiae compendium I. 667 ff. und die Formulae variae I. 629—31 und 672;[1] De epistolis conscribendis; die Adagia, die Similia, die Apophthegmata) für die der Latinität beflissene Jugend geschrieben. Sie geben teils Unterricht in der variatio und dilatatio, d. h. in der Kunst, denselben Gedanken auf die verschiedenste Weise auszudrücken und einen kurzen Inhalt durch Ausmalung zu erweitern; teils enthalten sie Anweisungen über den Gebrauch der Redeschemata, insbesondre der Metapher, deren Kraft alle die einzelnen Vorzüge der übrigen Figuren und Tropen in sich vereinige und daher am meisten geschätzt werde (I. 560. Vergl. die beiden an Montioius gerichteten Vorreden zu den Adagia und III. 206 F); teils liefern sie einen reichen Schatz von Sprichwörtern, Witzworten, scharfsinnigen Entgegnungen und andren Anekdoten — sämtlich aus dem Altertum —, die als Zieraten in der Rede zu verwenden sind. Vieles darin macht einen verwunderlichen Eindruck, besonders was die variatio und dilatatio betrifft. Z. B. variiert Erasmus den Satz: semper, dum vivam, tui meminero einige hundert Mal und erweitert das Sätzchen: totus commaduit auf folgende Weise: A summo capillo ad imum usque calcaneum pluvia commaduit. Caput, humeri, pectus, venter, tibiae, totum denique corpus pluvia distillabat. Doch darf man, um Erasmus dieserhalb nicht unbillig zu beurteilen, nicht vergessen, dass derlei Dinge Übungssätze in einem Schulbuche sind (III. 48 A), und dass er derartige Kunststücke nicht als Krone der Sprachfertigkeit ansieht, sondern als heilsame Vorübung.[2] Ausdrücklich sagt er im Eingange des Werkes De duplici copia: „Ich schreibe hier nicht vor, wie man zu schreiben oder zu reden hat, sondern ich gebe nur Anleitung zur Übung; und jedermann weiss, dass dabei alles übertrieben (justo majora) sein muss.“ (I. 5 A.) An und für sich mochten solche Übungen auch zweckdienlich sein, sie werden aber schädlich

meinen, wenn sie nur ein paar Worte weggelassen oder zugesetzt, könne fremdes Eigentum als das ihrige erscheinen.“ I. 595 B.

[1] Diese Formulae erschienen vermutlich auch separat; in dem von A. Kirchhoff a. a. O. veröffentlichten Leipziger Buchhandlungs-Katalog vom Jahre 1558 finden sich 16 „cotidianae formulae Erasmi.“

[2] Vergl. Nägelsbach, Lat. Stilistik. Einleitung. S. 7.

und sind in der Folge schädlich geworden durch Überschätzung und Missbrauch. —

Nach beiden Richtungen hin, d. i. sowohl wegen einseitiger Pflege der Sprachstudien auf Kosten gründlicher Sach- und Berufsbildung, als auch wegen Aufstellung eines falschen Ideals der Eloquenz, ist der Ciceronianismus zu verwerfen. Denn erstlich musste der übermässig auf die formale Seite der Sprache gerichtete Fleiss die Erwerbung einer soliden Erudition unmöglich machen. (III. 1142 E.) Wenigstens wenn ein Ciceronianer es mit seiner Aufgabe ernst nimmt, so muss er derselben eine lange, kostbare Zeit widmen, welche anderen wichtigeren Dingen in unverantwortlicher Weise entzogen wird. „Wer ein Vierteljahr Zeit hat, um Einen Brief, und zwar einen ziemlich kurzen, zu verfassen, der sei meinetwegen ein echter Ciceronianer; ich muss zuweilen an einem Tage ein Buch fertigstellen.“ (III. 1021 C. Vergl. die Schilderung der Mühsale, welche zu ciceronanischer Beredsamkeit führen sollen, im Dialog „Ciceronianus“.) Ist's aber nicht Ernst damit, so läuft's auf einen lächerlichen Aufputz mit einigen bunten Lappen ciceronianischer Kunst hinaus, der obendrein den höchst schädlichen Dünkel der Meisterschaft im Gefolge hat. Sutor, des Erasmus Gegner, ist ein erbärmlicher Lateiner, er macht Fehler, bei denen auch der nachsichtigste Lehrer zum Stocke greifen würde; gleichwohl „dünkt er sich der zweite Tullius, weil er einige Male sagt infit für inquit, vesanire für insanire, faciunda für facienda, his in locis für in his locis.“ (IX. 742 C.) Zweitens aber verfehlten die Ciceronianer die Grundforderung der Sachgemässheit, da sie ihr Absehen lediglich auf Satzbau und Phrasen ihres Meisters richteten und nichts dulden wollten, was sich nicht aus Cicero belegen liess. Ein einziger Autor kann aber nicht für alle Stilgattungen Muster sein. Auch „ist keine Form so glücklich, es bleibt immer etwas zu wünschen übrig.“ (III. 1021 D.) Die Ciceronianer mussten daher notwendig und zwar auf recht auffallende Weise in eine falsche Art der Imitation geraten. Die „Affen Ciceros“ in ihrer Ziererei und Affektiertheit sind darum dem Erasmus unter allen Schriftstellern die widerwärtigsten und unerträglichsten. (III. 179 C.)[1] Vollends der christliche Charakter der Gegenwart stellt an Rede und Schrift

[1] Vergleiche im Dialog Echo in den Colloquia: Juvenis: Decem jam annos aetatem trivi in Cicerone. Echo: Ὄνε. Juvenis: Unde tibi subit me asinum dicere? Echo: E re. I. 818 B.

Anforderungen, denen ein Ciceronianer aus seinen Mitteln gar nicht gerecht werden kann. Christliche Gegenstände lassen sich nicht mit ciceronianischem Purismus behandeln. Schon in Äusserlichkeiten musste dies hervortreten, z. B. bei Bezeichnung der Jahreszahl unter Briefen. (III. 1243 D.)[1] Daher ist der Ciceronianismus heidnischer Tendenzen in hohem Grade verdächtig. „Was will denn eigentlich dieses widerliche Prahlen mit dem Namen Ciceros? Ich will dir's bündig sagen, aber ins Ohr: Unter dieser Schminke verstecken sie den Paganismus, den sie lieber haben als Christi Ruhm.“ (III. 1021 A. cf. 1114 E. I. 971/2. 998 D ff.) Sie halten es für schimpflicher, kein Ciceronianer zu sein, als den christlichen Glauben zu verleugnen. (III. 1015 F.) „Wer aber in solchem Masse Ciceronianer ist, dass er darüber sein Christentum beeinträchtigt, der verdient nicht einmal den Namen eines Ciceronianers, weil er nicht sachgemäss redet, keine gründliche Einsicht hat in dasjenige, worüber er spricht, nicht mit seinem Herzen beteiligt ist an dem, worüber er Worte macht.“ (I. 1026 B. cf. V. 773.) Darum mögen Thomas, Scotus, Durandus u. a., deren Barbarei die Ciceronianer mit unglaublicher Anmassung schmähen, bei Lichte besehen mit mehr Recht Ciceronianer heissen, — obwohl sie sich weder rühmen beredt noch Ciceronianer au sein — als jene, die nicht mehr bloss für Ciceroniani, sondern für Cicerones gehalten sein wollen. (I. 994 D.) „Ich für meine Person, sagt Erasmus, strebe nicht einmal danach, Cicero nachzuahmen; ich würde mich ja lächerlich machen, wenn ich das bei Behandlung christlicher Dinge thäte.“ (III. 1016 A.) Kein Wunder, dass die Ciceronianer ihn erstaunlich (dictu mirum) hassten. „Mich ficht's nicht sehr an, wenn ich aus dem Album der Ciceronianer gestrichen werde, wofern ich nur im Album der Christen stehe.“ (III. 1021 B)[2] — Doch ist dies nicht so zu verstehen, als ob

[1] Viele Humanisten haben — ob aus diesem Grunde? — die Jahreszahlen unter ihren Briefen fortgelassen, woraus für die historische Forschung recht unbequeme Schwierigkeiten erwachsen. Erasmus verlangt ausdrücklich am Schluss des Briefes Angabe des Ortes, der Jahreszahl und des Datums. Dabei bekämpft er gelegentlich die Ungleichmässigkeit in bezug auf den Jahresanfang, den manche auf Weihnachten, andre auf den 1. Januar, wieder andre auf Ostern, endlich die vierten auf den 25. März (festum Annunciationis) legten. I. 376 A.

[2] Die Ciceronianer griffen ihn in „lächerlichen“ Streitschriften an, z. B. „Cicero relegatus et Cicero ab exilio revocatus.“ „Bellum civile inter Ciceronianos et Erasmicos. (III. 1501 B/C.)

er überhaupt von aller Nachahmung Ciceros nichts wissen wollte. Ausdrücklich verwahrt er sich gegen diese Unterstellung. (I. 97[1] 2. III. 1158 D.) Ja, Cicero bleibt sogar neben Demosthenes (III. 1447 C) das vorzüglichste Muster für die Kandidaten der Eloquenz (III. 1021 C), wiewohl Erasmus für seine Person einen kernigeren, strafferen, kraftvolleren, weniger gefeilten, männlicheren Stil vorzieht. Nur muss die Imitation in der rechten Weise nach den oben angegebenen Grundsätzen betrieben werden, vor allem sich nicht auf den Einen Cicero beschränken (I. 1003). Sprachen doch selbst in Rom zur Zeit der höchsten Blüte nicht alle wie Cicero. (III. 723 F. Es ist grade der Zweck seines „Ciceronianus", eine solche rechte Nachahmung des ganzen, wahren Cicero zu erwirken. (III. 1107 B.)

Drittens ist der gesamten theoretischen Philosophie der Alten[1] eine sehr bescheidene Stellung anzuweisen; und darin geht des Erasmus Forderung fast noch unter das Mass ihrer Verwertung durch die römische Bildungsarbeit zurück. Man nennt wohl im Kreise der Humanisten die Philosophie hin und wieder noch „aller Künste Königin" oder „aller Künste Anfängerin und Vollenderin", (so Germanus Brixius III. 193 C. und Budaeus III. 243 A.), allein ihre thatsächliche Schätzung entsprach diesem Titel nicht. Im allgemeinen billigt Erasmus das Wort Augustins: „Was die Philosophen, besonders die Platoniker, etwa Wahres und unserem Glauben Entsprechendes vorgetragen haben, das ist nicht nur nicht zu meiden, sondern im Gegenteil ihnen als unrechtmässigen Besitzern zu entziehen und für unsere Zwecke zu verwenden." (X 1732 B.) Allein für eine solche Verwendung ist nur wenig Gelegenheit. Denn eine Bekämpfung des Christentums durch die Philosophie, welche eine Abwehr mit den eignen philosophischen Waffen erforderte, ist zur Zeit nicht vorhanden. (IX. 101 B.) Und die ganze Metaphysik zu studieren, um einige wenige Stellen in den Kirchenvätern interpretieren zu können (z. B. wenn Augustin zur Erklärung der Dreieinigkeit einiges beibringt über die Vermögen der Seele und ihre Bethätigungen), das wäre ebenso angemessen, als wenn man die ganze Astrologie erlernen wollte, weil in der h. Schrift hin und wieder vou Sternen die Rede ist. (IX. 103

Sie tadelten neidisch seinen Stil: „Aus einem Italer ist er ein Barbar geworden." (III. 1859 A.)

[1] Die Anfänge der neueren Philosophie, die in das Zeitalter des Erasmus fallen, waren wenig bekannt und kommen nicht in betracht.

D.) Es ist ja nicht geradezu unziemlich, sich mit den Prinzipien der Dinge, mit den Begriffen des Unendlichen, der Zeit, der Bewegung u. dergl. zu befassen, doch läuft es mehr oder weniger auf Sophistereien hinaus. (III. 1429 A.) Fast sündhaft aber ist es, sein Leben lang über derartige Dinge zu disputieren; unterdessen wissen dann solche Leute nicht, was für ein Tier die Cicade und was für ein Baum der Sperberbaum ist. (V. 854 A.) Wenn mithin der Nutzen der Philosophie zweifelhaft und gering ist, so ist der Schaden, den sie stiftet, um so grösser und gewisser. Nicht bloss hat sich die Einmischung derselben in die dogmatische Lehrentwicklung der Kirche als nachteilig erwiesen (III. 698 B.): auch für den Einzelnen ist nach Erasmus eingehendes philosophisches Studium beinah unvermeidlich von üblen Folgen begleitet. Es leidet darunter der gesunde Menschenverstand (I. 602 C.), und was noch schlimmer ist, der Hochmut bemächtigt sich eines solchen Mannes gänzlich und schädigt seine Frömmigkeit. (I. 605 D.) Der aufgeblasene Stolz, der grossthut mit seinem Platon, Aristoteles und Averroes, nennt Moses einen Magier, die Propheten Träumer, die Apostel einfältige Bauern. (IV. 703 B.) Und auf solche Arroganz folgt Blindheit des Herzens, auf die Blindheit Herrschaft der Leidenschaften, auf diese Herrschaft das ganze Heer der Laster und zügellose Neigung zu jeglicher Sünde, auf die Zügellosigkeit Gewöhnung, auf die Gewöhnung traurige Stumpfheit des Geistes: und in solcher Abstumpfung ergreift sie der Tod des Leibes, der übergeht in den ewigen Tod. (V. 12.) Mindestens aber ist „das Brot der Philosophen oder Pharisäer“ nicht imstande, den Hunger der Seele zu stillen. (V. 1225 B. bei der Erklärung der 4. Bitte.) Die weltliche Weisheit verspricht zwar von aussen Grosses und Bewundernswertes, aber im Innern ist eitel Nichtigkeit. (V. 838 A.) Nach allem kann nur eine oberflächliche Bekanntschaft mit der Philosophie gut geheissen werden. „Ich bin gegen die Philosophie gar nicht unbillig, nur muss sie besonnen und mässig als Beigabe benutzt werden.“ (IX. 103 D.) Als solche erweist sie sich für die Erudition nützlich (I. 605 D.); sie gehört eben mit zu dem grossem Gebiete der Sachkenntnisse, welche für die Auslegung der Autoren und für den Gebrauch in eigner Rede dienlich sein können. — Die praktische Philosophie, welche nach Erasmus Beherrschung der Leidenschaften und Begierden und Weisheit im Handeln zum Ziele hat und auf Selbsterkenntnis gegründet ist, findet mehr Gnade. Die Moralphilosophie

allein hat nach Socrates der Mensch zu erlernen, der glückselig leben will. (III. 1458 C.) In diesem Sinne nimmt Erasmus das Wort Philosophie überall, wo er von ihr heilsame Förderung erwartet. (z. B. I. 582 B. IV. 628 D.); in diesem Sinne nennt er die Lehre des Evangeliums selbst eine Philosophie (z. B. V. 838 A); in diesem Sinne rühmt er sich, die Philosophie, welche Socrates vom Himmel auf die Erde gebracht, durch seine Colloquia selbst in die Spiele und die heitere Geselligkeit der Christen verpflanzt zu haben. (I. 905 B.) Aber selbst in diesem Betracht darf man nicht vergessen, dass einmal die Leistungen der heidnischen Philosophen hinter der „evangelischen Philosophie“ zurückstehen, zweitens aber solche Schriften immer nur eine schattenhafte Weisheit ohne Lebensfrische geben. (IV. 521 B.) Zwar ist es nicht geraten, jeden auf eigene Hand durch Lebenserfahrungen erst seine Moral erwerben zu lassen. (III. 1429 A.) Denn ein Handeln und Sichüben in allerlei Dingen, so nützlich es ist, hilft in Wahrheit nur dem, welcher theoretisch wohl ausgerüstet ist. Sonst wird es ein Laufen im Finstern und ein Fechten mit verbundenen Augen. (I. 497.) Man darf daher die Vorschriften der Philosophie nicht verachten: sie lehrt mehr in einem Jahre, als die Erfahrung in dreissig. Auch werden die wenigsten durch Erfahrung klug. (A. a. O. V 850 C.) Doch muss der persönliche Umgang mit weisen Männern, das Achtgeben auf die Lehren der Geschichte und eine mannigfache praktische Bethätigung, insbesondere durch Reisen, der Theorie ergänzend zur Seite treten. (III. 1429 A. IV. 521 B.) Übrigens führen diese Gedanken bereits zu dem folgenden Punkte hinüber.

Viertens nämlich sind auch bei Auswahl und Betrieb der Autorenlektüre christlich-sittliche Grundsätze anzuwenden. Es ist nicht genug, im Auge zu behalten, dass diese Lektüre nicht bloss stilistische Zwecke verfolgen, sondern auch auf Bereicherung des sachlichen Wissens ausgehen muss. (III. 997 B.) Vielmehr müssen die Autoren direkt in den Dienst der sittlich-religiösen Ausbildung gestellt werden. In dieser Beziehung ist ihre Bedeutung wieder nicht dadurch erschöpft, dass sie im allgemeinen den kindlichen Geist nähren und bilden und ihn trefflich vorbereiten auf die Kenntnisnahme der h. Schrift (V. 7 E.), sondern sie enthalten auch, sobald nur die Gefahr des Paganismus beseitigt ist, ausserordentlich viel Lehrreiches und Nützliches für die Lebensführung: und dies muss man nicht etwa verachten, weil es von Heiden stammt. Verachtete doch auch

Moses die Ratschläge Jethros nicht. (A. a. O.) Platon und Demosthenes nur zum Zweck der Stilbildung zu lesen, das hiesse von einer Arznei keinen andern Gebrauch machen, als sich an ihrem Glanz und Geruch ergötzen. (I. 582 C.) Zwar wäre die Autorenlektüre an und für sich nicht unumgänglich notwendig, um sittliche Lebensregeln zu gewinnen; denn die christliche Lehre reicht dazu vollkommen aus und ist obendrein ohne verunreinigende Zusätze (VI. Einl. Paraclesis), während selbst die besten heidnischen Schriftsteller, wie Sallust und Livius, nicht frei sind von unchristlichem Urteil. (IV. 588 B.) Dennoch ist es erfreulich, dass sich auch in den Büchern der Heiden viel mit der christlichen Sittenlehre Übereinstimmendes findet (VI. Einl. Paracl. III. 496 F.); wo aber Abweichendes vorkommt, da darf es an der Kritik nicht fehlen. Eine mannigfaltige Vorführung sittlicher Verhältnisse ist ja für die Bildung des ethischen Urteils sehr nützlich; beurteilt man doch Fremdes richtiger, als das Eigene. (I. 448 D. V. 844 F.) Man kann und soll ja auch aus schlechten Beispielen lernen, und unter dem Guten darf immer nur das Beste als Vorbild dienen. (IV. 588 E.) Auf einen zusammenfassenden Vergleich der heidnischen und christlichen Ethik im ganzen, wobei neben der Verwandtschaft auch grade der Gegensatz beider deutlich hervortreten und in diesem Gegensatz die christliche Ethik ihren absoluten Wert gegenüber der heidnischen bewähren würde, hat es jedoch Erasmus, so viel ich bemerkt habe, nicht abgesehen; er bleibt vielmehr bei der Betrachtung und Kritik von Einzelheiten stehen. Das hatte seinen Grund z. T. in der herrschenden eudämonistischen Auffassung der christlichen Ethik, wodurch grade der hervorstechendste Unterschied derselben von der heidnischen verwischt oder wenigstens verdunkelt wurde; z. T. aber auch in der Anschauung, nach welcher alles Wahre in der heidnischen Sittenlehre ohne weiteres als Christi Eigentum, als von Christus ausgegangen betrachtet werden sollte. (V. 9 E.) Denn diese Anschauung liess nicht einen prinzipiellen, sondern nur einen graduellen Unterschied zwischen christlicher und heidnischer Ethik zu. So fällt denn auch nach Erasmus der ethische Ertrag aus den antiken Autoren vorzugsweise auf seiten des „praktischen Lebens“ (des *βίος πρακτικός*, vita ethica oder communis im Gegensatz zum *βίος θεωρητικός*, vita comtemplativa nach der aristotelischen Disjunktion. V. 9 D), sie bieten mehr erprobte Weisheit für die mannigfachen Anforderungen des Lebens, insonderheit des öffentlichen Lebens im Staat (III. 971

D), als Aufschluss über die tiefsten sittlichen Kardinalfragen und Wegweisung zum persönlichen Heil. Letzteres, „jene göttliche und gleichsam, um poetisch zu reden, von Vulkan selbst geschmiedete Rüstung, welche für jedes Geschoss undurchdringlich ist, kann man nur aus dem Zeughaus der heiligen Schriften entnehmen." (V. 9 E.) Bei Festhaltung dieser Gesichtspunkte dient aber die Lektüre der Autoren unmittelbar sittlichen Zwecken. (III 22 B.) Augustin sagt ganz mit Recht, dass die guten Thaten der Heiden für uns ein energischerer Antrieb zur Tugend seien, als diejenigen der Christen. (III. 497 B.) Mithin ist die Autorenlektüre in diesem Sinne nicht bloss der Jugend dienlich, sondern selbst das Alter kann sich daran immer wieder zu neuem Eifer im Guten entzünden. (A. a. O.) Nur muss man nach dem oft benutzten (z. B. I. 575 B. 615 F. V. 9 D) Beispiel der Biene, dessen sich auch schon die Alten bedient hatten,[1] überall nur das Nützliche aufsuchen, Gift aber meiden. Denn jede anhaltende Lektüre übt einen angleichenden Einfluss auf den Charakter des Lesers (V. 133 E), und schlechte Lektüre verdirbt die Sitten ebensosehr, als böses Geschwätz. (IV. 587 D.) Die Sorgfalt in der Auswahl und Behandlung der Lektüre muss um so grösser sein, je jünger und sittlich unreifer der Leser ist, zumal wenn er schon ohnehin zu einem Laster hinneigt. So wird ein Knabe, der von Natur unbändig und heftig ist, gar leicht eine tyrannische Sinnesart annehmen, wenn er ohne Vorsichtsmassregeln von Achilles oder Alexander d Gr. oder Xerxes liest. (A. a. O.) Obwohl daher der Gesichtspunkt der Stilbildung für die Auswahl der Schulautoren ausschlaggebend bleibt, so darf doch auch die Rücksicht auf den sittlichen Charakter des Inhalts derselben nicht fehlen: „Man soll keine Lektüre treiben, die den Stil zwar feilt, aber die Sitten schädigt". (I. 606 D.) Am empfehlenswertesten und lehrreichsten sind in dieser Hinsicht die Historiker und die Ethiker, und zwar speziell Livius, Plutarchs Vitae, Tacitus; ferner Ciceros Schriften De officiis, de amicitia, de senectute, die Tusculanen und Plutarchs moralische Abhandlungen. (III. 971 B.) Der letztgenannte Schriftsteller insbesondere erfreut sich des höchsten Beifalls. „Seine Abhandlungen sind

[1] Z. B Basilius, Rede an die Jünglinge. Ed. Sturz. 1791. cap. 7. § 26. Vergl. das Citat aus Adelmann von Adelmannsfelden (anno 1484): Si in legendis poetis apes imitati fuerimus etc. bei Kämmel, a. a. O. S. 317.

wert, wörtlich memoriert zu werden". Basilius und Chrysostomus scheinen viel aus ihm geschöpft zu haben. (V. 856 E. cf. III. 251 E.) „Keiner der griechischen Autoren ist grade in sittlicher Beziehung heiliger (sanctior) und lesenswerter". (IV. 87. In der Vorrede zu den Apophthegmata, die sich an Plutarchs gleichnamiges Werk anschlossen).[1] Unter den Philosophen verdienen die Platoniker und die ihnen nahestehenden „Pythagoreer" den Vorzug, weil sie in Inhalt und Form am

[1] Erasmus ist in der Anwendung des Prädikats sanctus etwas weitherzig. Raumer, Gesch. der Päd. I. 79 Anm. sagt: „Charakteristisch für des Erasmus Ansicht von christlicher Heiligkeit ist es, wenn er schreibt: „Viele sind in der Gesellschaft der Heiligen, die nicht auf unserem Katalog stehen. Wenn ich Derartiges lese, kann ich mich kaum enthalten zu sagen: Heiliger Socrates, bitte für uns. Desgleichen enthalte ich mich oftmals nicht, Glück und Heil zu wünschen der heiligen Seele des Maro und Flaccus." — Dass selbst Horaz ein Gegenstand solcher Verehrung ist, fällt allerdings mit Recht auf; übrigens aber werden diese Stellen doch wohl nicht ein allgemeines, abfälliges Urteil über des Erasmus Ansicht von christlicher Heiligkeit begründen dürfen. Ausführlicher äussert Erasmus seine diesbezügliche Meinung in der Vorrede zu den Tusculanen: „Ich weiss nicht, wie es andren in diesem Stücke geht, ich aber fühle mich beim Lesen des Cicero, besonders seiner Gedanken uber ein tugendhaftes Leben, jedesmal so ergriffen, dass ich nicht zweifeln kann, auch das Herz, aus dem jene Gedanken hervorgingen, wurde von einem göttlichen Geiste getrieben. (Vergl. die Überzeugung, dass alles Wahre in den heidnischen Autoren von Christus stammt.) Ich kann mich von dieser Ansicht um so weniger trennen, je mehr ich die unermessliche und unschätzbare Gnade des ewigen Gottes bedenke, die einige nach ihrem beschränkten Verstande mit so engen Grenzen umschliessen wollen. Freilich darf kein menschliches Urteil sich anmassen zu bestimmen, wo Ciceros Seele jetzt sein mag; doch werde ich gewiss denjenigen nicht widersprechen, welche die Hoffnung äussern, dass er an der Ruhe der Seligen teilnimmt." (Vergl. Ehrhard, a. a. O. 528) Jene Autoren erreichten eben nach Erasmus den Grad von „Heiligkeit", welcher auf ihrem heidnischen Standpunkt möglich war; und Erasmus hofft deshalb, Gottes Gnade werde sie der Seligkeit teilhaftig gemacht haben. Daraus folgt nicht, dass er von „christlicher Heiligkeit", die er doch ausdrücklich über alle heidnische stellt, eine oberflächliche Ansicht gehabt haben müsse. — Das Ansehen Plutarchs nahm späterhin immer mehr zu und erreichte die höchste Stufe im vorigen Jahrhundert, um im gegenwärtigen noch rascher und entschiedener wieder zu sinken. Vergl. Deinhardt, Einleitung zu Plutarchs Abhandlung über die Erziehung der Kinder, in der Bibliothek päd. Klassiker, Bd. VIII. S. 3 und 4.

meisten an den Charakter der prophetischen und evangelischen Schriften erinnern. (V. 7 F. 30 A.) Die Poeten, deren Absehen im allgemeinen vorwiegend auf die Erzeugung ästhetischen Genusses gerichtet ist, scheinen auf den ersten Blick am wenigsten Nutzen zu haben für die sittliche Bildung. In der That liegt bei ihnen Missbrauch am nächsten. (I. 582 B.) Gleichwohl ist dies nicht in der Sache selbst begründet. Im Gegenteil ist grade die einschmeichelnde, anziehende Form des Gedichts bei rechter Behandlung ein ganz vorzügliches Mittel, um der Wahrheit leichten und freien Eingang in das Gemüt der Leser zu verschaffen. (I. 892 C. E. 408 E. 412 F.) Die rechte Behandlung besteht aber in der allegorischen Auslegung und Applikation des Inhalts. Wie es eine Hauptregel für das christliche Leben ist, alles Sichtbare auf das Unsichtbare zu beziehen, alle Erscheinungen in Natur- und Menschenleben als Nachbilder von Vorgängen und Verhältnissen in der überirdischen Welt (dem mundus Angelicus) oder, was noch empfehlenswerter ist, als Sittenspiegel zu betrachten (V. 27 ff.), so muss allegorische Auslegung bei allen Schriftstellern, so weit irgend möglich, angewendet werden. Ganz besonders eignen sich dazu nun die Werke aller Dichter, ferner unter den Philosophen wieder die Platoniker, am meisten aber die heilige Schrift. (V. 29 A.) Bleibt man bei der buchstäblichen Auffassung stehen, so ist selbst die Lektüre der Schrift, zumal des Alten Testaments, nicht sehr fruchtbar. (V. 7 F.); vielleicht ist der Gewinn aus einer allegorisch behandelten poetischen Fabel reicher, als der aus einer bloss buchstäblich gefassten Erzählung der Bibel, z. B. von dem Verkauf des Erstgeburtrechts durch Esau, von Goliath oder Simson. (V. 29 C.) Die Lektüre der alttestamentlichen Bücher der Könige und der Richter ist ohne Allegorie für die Sittlichkeit keineswegs einträglicher, eher nachteiliger, als die des Livius. (A. a. O. D/E.) Denn der Bericht des Alten Testaments von den fortwährenden Kämpfen, Gemetzeln, Grausamkeiten gegen die Feinde muss geradezu sittlich bedenkliche Wirkungen bei dem Leser erzeugen, wenn allegorische Betrachtung fehlt. (IV. 589 A.) „Das sittliche Ideal der Christenheit, des wahren Volkes Gottes, ist eben weit verschieden von dem, was dem israelitischen Volke mit Rücksicht auf die Zeitverhältnisse erlaubt war“. (A. a. O.) Andrerseits aber ist auch bei keinem Buche die Ausbeute der allegorischen Betrachtung so reich, als bei der Bibel, und zwar grade auch bei dem Alten Testament. (VIII. 137/8.) Darum empfiehlt Erasmus

stets diejenigen Interpreten der Schrift, „welche so weit als möglich von dem buchstäblichen Sinne abgehen“, vorab den Origenes, dann Ambrosius, Hieronymus, Augustin. (V. 8 D/E.) Übrigens wird hier der Begriff der „allegorischen“ Auslegung nicht im engsten Sinne zu nehmen sein. Erasmus unterscheidet sonst vier Arten der Exegese: die historische (buchstäbliche), die tropologische (Anwendung auf Sittenlehre und bürgerliches Leben), die allegorische (Beziehung auf die Geheimnisse des mystischen Leibes Christi) und die anagogische (Beziehung auf die himmlische Hierarchie). (V. 127 B.) In unserem Zusammenhange werden wir jedoch unter der allegorischen Auslegung auch die tropologische und anagogische mitverstanden denken dürfen. Freilich wird durch eine derartige Behandlung der Autorenlektüre im ganzen doch nur eine äusserliche und gekünstelte Beziehung zu dem religiösen Mittelpunkte hergestellt, wenigstens soweit dabei die Allegorie im engeren Sinne und die Anagogie in Anwendung kommt.[1] Doch bestand dieses Bedenken für Erasmus nicht, da er die Poesie, z. B. die Homerische und Virgilianische (vollends also die platonische Philosophie und die h. Schrift) ihrem Wesen nach für ganz und gar allegorisch erklärt, „was niemand leugnen wird, der klassische Bildung auch nur ganz oberflächlich gekostet hat. (V. 7 F.)[2]

Übrigens darf die Besorgnis der Sittenverderbnis durch heidnische Autoren auch nicht allzuängstlich sein. Wenn sie von ihren Göttern Unwürdiges berichten oder dieselben verspotten, so hat man daraus keinen Nachteil für christliche

[1] Erasmus bemerkt selbst, dass die Alten in ihren allegorischen Erklärungen teils von einander abweichen, teils auch zuweilen so verfahren, dass ihre Erklärung mehr auf eine geistvolle Spielerei hinauszulaufen scheine. (VII. Einl. Caesari Carolo. Vergl. die Verteidigung dieses Satzes gegen Bedda IX. 542 F.)

[2] Vergl. Basilius, a. a. O. cap. 8. § 33: „Homers ganze Dichtung ist ein Lobgesang auf die Tugend, und alles, was nicht Nebensache ist, zielt bei ihm auf dieselbe hin.“ Basilius erläutert dies durch allegorische Behandlung des Aufenthalts des Odysseus bei den Phäaken. — Übrigens muss es derartige Auslegungen der alten Autoren auch im Mittelalter gegeben haben. Erasmus zählt einmal unter den barbarischen Schulbüchern, die aus der „Zeit der Unwissenheit“ überkommen waren, auch einen „Ovidius per allegorias expositus“ mit auf. (I. 825 B.) Als ein Beispiel allegorischer Auslegung, wie sie Erasmus wünscht, sei hier noch seine Abhandlung über Ovids Elegie De Nuce (I. 1190) erwähnt.

Gottesfurcht zu besorgen. Denn jene Göttermythen hält ja niemand für wahr; man müsste sonst auch befürchten, die Kinder würden nach der Lektüre von Fabeln glauben, Fuchs und Löwe hätten wirklich gesprochen. Im Gegenteil, je unwürdiger und spöttischer die Heiden von ihren Göttern reden, um so geringer ist die Gefahr, dass sie heidnischen Aberglauben in die kindlichen Gemüter säen. (IX. 92 B—D.) Selbst die Leugner der Unsterblichkeit, Plinius und Lucian, und die persönlichen Christenfeinde Tacitus und Sueton dürfen, ja müssen unbedenklich wegen ihres Beitrages zur Erudition gelesen werden. (IX. 7 B.) Wohl aber muss man sich hüten vor lasciven und obscönen Autoren. Zumal bei den Dichtern ist dieserhalb grösste Vorsicht nötig. (I. 580 B.) Denn während nackte Obscönität beleidigt, so wirkt die Einhüllung derselben in gefälligen Schein äusserst gefährlich. (I. 621 E.) An und für sich sollte man sich solchen Dichtungen gegenüber auf rein kunstkritischen Standpunkt stellen: „Wie man bei Abbildungen eines Vatermordes oder Incestes die Kunst des Malers lobt, aber die dargestellte Sache selbst verwirft, so wird man auch in der Poesie die Diktion zum Muster nehmen, den Inhalt aber perhorreszieren.“ (I. 580 E.) Auch meint Erasmus, dass die Dichter doch immer zugleich das Gegengift gegen das Laster geben; denn sie lassen, sagt er, stets durchblicken, dass verdammlich sei, was sie erzählen. (a. a. O. F.) Allein er bemerkte, dass man im allgemeinen weder jenen Standpunkt einnehme, noch sich jenes Gegengifts bediene. Er klagt darüber, dass so viele eben nur das Schlechte, die Obscönität, aus den Dichtern lernen, ihre Eloquenz, Anmut, Bildung dagegen nicht zu erreichen wissen (I. 618 A.), ja dass grade die Begabtesten in diesem Punkte durch die Poeten am ehesten verdorben werden. (I. 580 C.) Darum ist es wohlgethan, sich auch im erwachsenen Alter am liebsten gar nicht mit derartigen Autoren zu befassen, jedenfalls aber sich nicht in ihre Lektüre zu vertiefen, es wäre denn, dass die Ausmalung der Laster einen heilsamen Abscheu erweckte. (V. 7 F.) Die Jugend dagegen ist möglichst ganz von lasciven Dichtern fernzuhalten (IX. 92 B.), sie sind eine Pest für dieselbe. (III. 22 B. cf. I. 408 E. 412 F. 653 A.) Ist ein solcher Autor der Erudition halber wert gelesen zu werden, z. B. Martialis, so sollen Excerpte für die Schüler veranstaltet werden. (III. 1882 C.) Lassen sich aber bedenkliche Stellen in einem Autor schlechterdings nicht vermeiden,

so hat der Lehrer besondere Vorkehrungen zu treffen, um sie unschädlich zu machen. (I. 528.)[1]

Schwerlich wird sich das mehrfach ausgesprochene Urteil halten lassen, dass die Renaissanceperiode bei ihrer überwiegenden Wertschätzung, um nicht zu sagen Vergötterung der Form gegen den Inhalt, zumal den sittlich bedenklichen, gleichgiltig oder blind gewesen sei. Man glaubt dies namentlich aus der Thatsache schliessen zu sollen, dass so allgemein mit kleinen Knaben der Terenz gelesen wurde. Allein Terenz wurde ausdrücklich nach dem oben aufgestellten Kanon für die Auswahl der Autorenlektüre als vorzüglich geeignet befunden. Denn erstens vereinigt er auf wunderbare Weise die Reinheit, Eigenart und Eleganz echt römischen Stils mit geschmackvoller, witziger Anmut; und darum ist er oder niemand der passende Lehrer wirklich lateinischer Rede (III. 1886 A. cf. 1843 D.), und zwar der prosaischen Rede der Konversation. (III. 1794 E.) Seine Komödien sind für die Erlernung lateinischer Rede so notwendig, dass sie verdienen, wörtlich auswendig gelernt zu werden. (III. 1886 D.) Dazu kommt zweitens, dass kein andrer Schriftsteller der Jugend interessanter und angemessener ist. (III. 1458 B.) Der Einwurf, „die Komödien mit ihren anstössigen Liebschaften junger Leute müssten verderblich wirken“, ist Erasmus durchaus nicht unbekannt. Er ist aber schlecht auf die Urheber dieses Einwurfs zu sprechen. Freilich, sagt er, „leicht wird verdorben durch jedwede Lektüre, wer schon verderbten Sinnes darangeht: Sincerum nisi vas, quodcunque infundis, acescit. Sind denn diese Skrupelhelden (isti religiosuli) für alles andere so überaus Nützliche blinder wie ein Maulwurf, und allein für die Lascivität, wenn ja etwas davon vorhanden ist, scharfsichtig wie ein Reh? Ja, diese Böcke und Klötze, die sich an nichts halten, als nur an die Liederlichkeit (denn darauf allein verstehen sie sich), sie merken nicht, welch eine Moralität dort herrscht, welch eine Summe stillschweigender Ermahnung zu rechter Lebensführung, welch eine Anmut der Sentenzen. Sie begreifen nicht, dass diese ganze Dichtungsgattung geeignet, ja gradezu erfunden ist zu überzeugender Kritik der menschlichen Laster.“ (III. 1886 B/C.) Des Terenz Komödien sind ein vortrefflicher Sittenspiegel (III. 1843 D.) und lehren die Verschiedenheit menschlicher Charaktere und

[1] Vergl. Quintilian I. 8. 4—7. Genau so auch Vives, siehe Jahns Jahrbücher, LXXVI, S. 114 f.

Gesinnungen ausgezeichnet kennen. Allerdings kommt grade bei diesem Autor sehr viel auf die Gewandtheit des Lehrers an, um denselben sowohl für Sprach-, als für Sittenbildung richtig auszunutzen. (III. 1458 B/C.) „Bei richtiger Behandlung aber schädigen sie die Sitten nicht bloss nicht, sondern sind sogar sehr geeignet, sie zu bessern.“ Cicero, Quintilian, Hieronymus, Augustin, Ambrosius haben den Terenz in der Jugend studiert und im Alter benutzt, kurz, nur Barbaren haben ihn nicht geschätzt. (III. 1886 D/E.)[1]

Man war eben nicht sowohl gleichgiltig gegen die Gefahr lasciver Lektüre; vielmehr hatte man eine von der unsrigen abweichende Schätzung dessen, was als bedenklich zu gelten hat oder nicht. In demselben Zusammenhang empfiehlt Erasmus den Terenz, während er aus Plautus nur ausgewählte Komödien gelesen sehen will, „die frei sind von Obscönität“. (I. 521 D.) Augenscheinlich also hat ihm die Ausdrucksweise des Terenz eben nicht für obscön gegolten, und der Inhalt der Komödien — namentlich in Anbetracht der Vorkehrungen des Lehrers — nicht für verführerisch.[2] Ausdrücklich sagt er, dass Terenz, und zwar im Gegensatz zu Plautus, selbst den öffentlichen Dirnen beinah einen braven Charakter gebe. (I. 80 E.) Ausdrücklich erklärt er, dass im Homer, ja selbst im Lucian, soweit er denselben übersetzt habe, nichts Obscönes vorkomme; manches Beichtbuch mit seinem Sündenregister sei viel gefährlicher als Homer, von den Gassenhauern ganz zu schweigen, welche jährlich neu verbreitet und von Jung und Alt begierig erlernt werden. (IX. 92 C ff.) Kommt Anstössiges in den Dichtern vor, so ist das zwar zu bedauern; aber darum darf man auf ihre Lektüre nicht verzichten. Sonst dürfte man auch die Bibel nicht lesen, die viel dergleichen enthält. (a. a. O.)[3] Bekanntlich aber nahm man etwas später auch in den protestantischen Volksschulen, wo doch von humanistischer Verblendung durch die Form und von Gleichgiltigkeit gegen den Inhalt gar keine Rede sein kann, durchaus keinen Anstand, die ganze Bibel ohne Ausnahme lesen zu lassen, auch jene Stellen, welche

[1] Erasmus hat eine sehr verdienstvolle Ausgabe des Terenz veranstaltet und in der Vorrede dazu (III. 1457 f.) die Vorzüge dieses Dichters erörtert.

[2] Auch den Reformatoren erschien bekanntlich Terenz in sittlicher Beziehung nicht bloss als unbedenklich, sondern als durchaus heilsam.

[3] Ganz ähnlich Wimpheling im Isidoneus Germanicus, siehe Kämmel, a. a. O. S. 374.

mit völliger Offenheit über sexuelle Verhältnisse sprechen und sexuelle Sünden berichten. Die Zeit war eben derber, als die unsrige. Es würde unserm — vielleicht allzuprüden — Zeitgeschmacke schon nicht zusagen, wenn Erasmus den Schülern eine Redeübung aufträgt über das Thema: Matrem proprio lacte nutrire debere, quod peperit (I. 526 A.), und Stilübungen in Form von Liebesbriefen würden uns unmöglich dünken. (I. 352 D: „nichts verbietet, auch diese Briefe zu behandeln, nur dass es keusch und züchtig geschieht.“)

Merkwürdiger Weise ist nun eben diesem Manne, der so nachdrücklich vor der Lektüre obscöner Autoren warnt, schon von seinen Zeitgenossen der Vorwurf gemacht worden und wird ihm bis heute gemacht [1], dass er selbst in seinen Schriften obscön sei, dass er insbesondre durch die Obscönität seiner so verbreiteten Schulschrift, der Colloquia, Gift in die kindlichen Gemüter gestreut habe. Es ist wahr, seine Schriften, speziell die Colloquia, sind z. T. nicht frei von unanständigen Worten und Wendungen, Zweideutigkeiten und anzüglichen Witzen; und Dialoge wie Scorti et adulescentis, Uxor μεμψίγαμος und einige andre taugen nach unsrem — hierin ohne Frage veredelten — Geschmack durchaus nicht in ein Lesebuch für Kinder. Erasmus selber bestreitet rundweg, dass seine Schriften irgendwo Obscönes enthalten. (III. 178 A. 657 D.) „Von dergleichen, sagt er, muss sich ein Ehrenmann gänzlich fernhalten.“ Diese seine Behauptung hält er auch grade den Colloquia gegenüber fest. (III. 930 E.) „Auf derlei Vorwürfe könnte ich einfach antworten, es sei nichts derart in meinen Colloquia, und kein Knabe werde schlechter durch die Lektüre derselben“. Jm Gegenteil, die „Colloquia halten sich so frei von allem Schmutzigen und Leichtfertigen, dass sie sogar solche Dinge züchtig behandeln, die von Natur leichtfertig sind.“ (III. 1099 B/C.) Das nimmt er insonderheit in Anspruch für die Dialoge Proci et puellae und Adulescentis et scorti (I. 904 B. F.); „mache ich nicht (in letzterem) selbst die Bordelle keusch?“ [2] Ein einziges Wort, der Dirne in diesem Dialog in den Mund gelegt, kann nach Erasmus vielleicht gerechten Anstoss erregen, „obgleich es unter uns ganz gewöhnlich selbst von ehrbaren Ma-

[1] Vergl. Raumer, a. a. O. I. 90.

[2] Vergl. damit Raumers Urteil: „Erasmus malt hier die Wollust aufs gemeinste und fügt dann etwas hinzu, das erbaulich sein soll.“

tronen gebraucht wird". Jm allgemeinen aber beruht der Vorwurf der Gegner nach Erasmus entweder auf feindseliger Kritik- und Verleumdungssucht, die um so grundloser ist, als sie selber ohne Bedenken mit Knaben den Plautus oder die Facetiae des Poggio lesen (I. 904 C. III. 1099 B.)[1], oder auf übertriebener Strenge und Ängstlichkeit. „Was soll man aber solch strengen und von allen Gratien verlassenen Leuten gegenüber thun, denen unzüchtig erscheint, was freundschaftlich und jovial ist?" (I. 904 C.) Deren schmähsüchtiger Zensur kann man doch nicht entgehen. (III. 930 E.) Aber warum, wird man fragen, überhaupt Colloquia über Dinge, die von Natur leichtfertig sind? Erasmus antwortet: zur Besserung der Jugend. „Was könnte Wirksameres gesagt werden," meint er mit Bezug auf den letzterwähnten Dialog, „um die Pflege der Keuschheit dem Gemüt der Jünglinge einzupflanzen und andrerseits Prostituierte von ihrem ebenso sorgenreichen als schimpflichen Leben wieder zurückzubringen?" (I. 904 F.) Es ist gewiss bemerkenswert, dass späterhin Lehrer, die an dem unsittlichen Jnhalt der Tereanzianischen Komödien Anstoss nahmen, statt ihrer die Colloquia des Erasmus zur Schullektüre benutzten.[2] Noch Clericus, der Herausgeber der Werke des Erasmus, urteilt (Anfang des 18. Jahrhunderts): „Jn den Colloquia, in welchen er die Jugend zur Liebe der Wissenschaften und zur Tugend zu entflammen strebt, hat er auf wunderbar anschauliche Weise fort und fort die Fehler seiner Zeit gezeichnet". (Vorrede zu den Opera Er. S. 4.) Und Daniel Heinsius sagte (a. 1636): „Jn den Colloquia erweist sich Erasmus als ein Arzt, und zwar nicht als ein pedantischer und mürrischer, sondern als ein liebenswürdiger und freundlicher. Was er vorbringt in Scherz und Ernst, ist dem Leben unmittelbar entnommen, um es zu bessern". (I. 894.) Gegen Luther, der dem Erasmus ebenfalls einen obscönen Ausdruck — ob mit Recht oder Unrecht, bleibe dahingestellt — vorgeworfen hatte, setzt Erasmus seinen Standpunkt dahin auseinander, dass lediglich der willkürliche und sehr schwankende Sprachgebrauch des Volkes den Unterschied zwischen obscönen und anständigen Wörtern begründe. Dennoch müsse man bei Reden (also auch in Schriften) an das Volk darauf Rücksicht nehmen. Dagegen in gelehrten Schriften sei

[1] Raumer meint (S. 90), diese unflätigen Facetiae dürften bei vielen Colloquiis als Muster gedient haben. Erasmus verwirft jenes Buch ausdrücklich als gefährlich. IX. 92 D.

[2] Vergl. Jahns Jahrb. für Philol. u. Päd. LXXVI. S. 111.

man an diese ängstliche Sorgfalt (superstitio) nicht gebunden; da sei es vielmehr erlaubt, jedwedes Wort zu gebrauchen, das sich in den kanonischen Schriften oder in bewährten, anständigen Autoren finde, wenn es nur an seiner Stelle der treffende Ausdruck sei. (X. 1548 D.)[1] Von geschlechtlichen Dingen überhaupt zu reden gilt nicht an und für sich für unanständig.

Auch der andere Vorwurf, Erasmus habe durch seine Schriften, insonderheit die Colloquia, — wiederum in schroffem Widerspruch zu seinen eigenen, anderweitig ausgesprochenen Prinzipien — irreligiösen Sinn sei es absichtlich oder unabsichtlich befördert, wurde bereits von seinen Zeitgenossen erhoben. (III. 1919 A.) Luther sagte von ihm: „Erasmus sticht durch den Zaun, thut nichts öffentlich, gehet keinem frei unter die Augen, darum sind seine Bücher sehr giftig. Wenn ich sterbe, will ich verbieten meinen Kindern, dass sie seine Colloquia nicht sollen lesen, denn er redet und lehret in denselben viel gottlos Ding unter fremdem, erdichteten Namen und Personen, vorsätzlich die Kirche und den christlichen Glauben anzufechten. — Erasmus ist ein Bube in der Haut, das siehet man in allen seinen Büchern, sonderlich in Colloquiis, da er pfleget zu sagen: Ich rede nicht, sondern die Personen, so darinnen stehen, reden. — Lucianum lobe ich doch, der gehet frei heraus und verspottet alles öffentlich; Erasmus aber verfälscht alles, was Gottes ist, und die ganze Gottseligkeit unter dem Schein der Gottseligkeit; darum ist er viel ärger und schädlicher denn Lucianus.“ (Citiert von Raumer, S. 90) Man darf jedoch auch hier nicht vergessen, dass die beiden Männer völlig miteinander zerfallen waren und sich gegenseitig nicht objektiv beurteilten. Erasmus schreibt seinerseits gegen Ende seines Lebens: „Luther giebt gar nichts mehr heraus, ohne dem Erasmus, dem Papisten und Feinde Christi, eins zu versetzen. Der Mensch ist einfach rasend und hat einen mörderischen Hass gefasst“. (III. 1501 C.) Katholischerseits dagegen griff man ihn (und speziell auch die Colloquia) an grade wegen der Verwandtschaft seines Standpunktes mit dem Luthers. Wir haben uns hier mit seiner allgemeinen, jedenfalls nicht sonderlich ruhmwürdigen Stellung zur Reformation und zur katholischen Kirche nicht zu beschäftigen, sondern lediglich die pädagogische Seite der Frage ins Auge zu fassen. Es macht auch dem Pädagogen Erasmus keine Ehre,

[1] Vergl. Quintilian X. 1. 9.

wenn er in der Verteidigungsschrift an die Theologen zu Löwen mit Bezug auf die Colloquia sagt: „Jch überliefere in jenem Buche nicht die Glaubenslehren, sondern Formeln lateinischer Rede, wiewohl nebenher einiges beigegeben ist, was gute Sitten fördert. Wenn nun ein Grammatikus einen vorgelegten deutschen oder französischen Satz die Knaben etwa folgendermassen ins Latein zu übersetzen lehrte: Utinam nihil edant praeter allia, qui nobis hos dies pisculentos invexerunt (und andere derartige Beispiele), so wird er doch wahrhaftig nicht zur Verantwortung gezogen werden dürfen, weil er einen, wenn auch inhaltlich tadelnswerten, Satz gut lateinisch wiedergeben lehrte". (I. 897 F.) Ganz recht; hier aber legt der Grammatikus selber aus freiem Belieben die „inhaltlich tadelnswerten" Sätze vor! Eher lässt sich hören, was er ein ander Mal schreibt: Die Tadler des Buches beschweren sich unter andrem, „dass ich darin den Grammatikschülern verwickelte und schwierige Fragen aus der Theologie vorlege; das sei ein Verstoss gegen die Statuten, welche die magistri in artibus beschwören. . . . Was diese magistri ihrerseits die Grammatikschüler lehren, weiss ich nicht; aber was ich in den Colloquia über das Symbolum, die Messe, das Fasten, die Gelübde und die Beichte vorbringe, ist gänzlich frei von theologischen Schwierigkeiten und vielmehr derart, dass niemand darüber in Unwissenheit schweben darf. Und da man mit Knaben paulinische Briefe liest, so wird's ja auch wohl keine Gefahr haben, wenn ihnen ein Vorschmack theologischer Disputation geboten wird. Zudem wissen die Tadler doch ganz wohl, dass den Knaben, welche die „Sophistik" erlernen, sofort verworrene Fragen von höchster Schwierigkeit, um nicht zu sagen von müssiger Subtilität, über die göttlichen Personen vorgelegt werden; was wollen sie also dagegen einwenden, dass Knaben solche Dinge lernen, die sich auf das tägliche Leben beziehen?" (I. 907 B/C.) Auch gegen den „Katechismus" des Erasmus erhob Luther Anklage; er gehe darauf aus, „den Katechumenen die Glaubenslehren verdächtig zu machen, da er ihnen gleich von Anfang an, ohne feste Grundlagen gelegt zu haben, nur die häretischen und skandalösen Meinungen vortrage, mit welchen die Kirche in der ersten Zeit zu kämpfen hatte, so dass es den Anschein gewinne, als habe es niemals etwas Feststehendes in der christlichen Religion gegeben". (X. 1538 E.) Erasmus behauptet dagegen, die richtigen Fundamente, die er auch im Einzelnen aufzählt, gelegt zu haben. „Hat Luther haltbarere, so hindert ihn niemand, sie zum Nutzen

der Kirche vorzubringen. Möglicherweise, fügt er mit spitzigem Hohne hinzu, hat Luther irgend ein Symbolum zu deutsch herausgegeben; das hab' ich gewiss nicht gewusst und in aller Einfalt auf die Bitten eines angesehenen Mannes mir die Mühe genommen, jenes Buch zu schreiben". (X. 1539 C.) Nicht einmal von dem Ἐγκώμιον Μωρίας, über dessen Verwendung als Schulbuch er sich übrigens selber wundert, befürchtet Erasmus eine Schädigung in religiöser Beziehung. „Jch habe Vorsorge getroffen, dass nichts darin steht, was das jugendliche Alter verderben könnte. Denn wenn Du fürchtest, sie möchten durch die Lektüre desselben aller Religion entfremdet werden, so verstehe ich Dich wirklich nicht. Gerät denn sogleich die ganze Religion in Missachtung, wenn etwas gesagt wird wider religiösen Aberglauben (in superstitiose religiosos.)?" (III. 1667 C.) — Man wird ihm zugestehen, dass seine genannten Schriften jenen herkömmlichen kaltherzigen, oft unehrerbietigen Sophistereien über religiöse Dinge vorzuziehen waren. Auch wird man Erasmus von böswilliger Absicht freisprechen müssen. Doch ist es vom Standpunkte der Pädagogik entschieden zu verwerfen, Widersprüche und Zweifel in Bezug auf sittlich-religiöse Dinge in Schülern hervorzurufen, welche das Bewusstsein von dem absoluten Werte des Guten und dem unersetzlichen Schatz der Religion noch nicht erlangt haben. Desgleichen ist eine witzig-spöttische Behandlung von autoritativen Personen und Jnstitutionen vor Knaben durchaus zu missbilligen. „Er war nicht der Mann, sagt Raumer (a. a. O. S. 91), Bücher für die Jugend zu schreiben, mit väterlichem Herzen zu Kindern zu reden und für ihr Seelenheil zu sorgen".[1]

[1] Übrigens erklärte sich Erasmus bereit, falls in einigen Punkten der Colloquia wirklich berechtigter Anstoss vorliege, dieselben nach dem Urteil wohlgesinnter Männer zu verbessern, damit der Jugend doch der Nutzen des Werkes erhalten bliebe. (III 930 E.) Es wurden nämlich dem buchhändlerischen Vertrieb desselben Schwierigkeiten bereitet. Das Buch wurde dem Erasmus durch die vielen Angriffe sehr verleidet. Dennoch musste er es immer wieder neu herausgeben, denn es erwies sich „den Buchdruckern äusserst gewinnreich". (III. 1456 E.) In jenen von Kirchhoff a. a. O. mitgeteilten drei Leipziger Lagerbeständen finden sich in Summa 442 Exemplare der Colloquia; darunter sind 310 bezeichnet als excerpta, 51 als parva, 4 als deutsch. Sie wurden also vielfach in verkürzter Gestalt benutzt. — Es sei hier noch folgende Stelle aus den Colloquia angeführt: „Cannius: Woraus schliesst man, dass das Ende der Welt nahe sei? Polyphem: Sie sagen, weil die Menschen jetzt eben so leben, wie vor der Sintflut: sie schmausen,

Wir haben die Einschränkungen, welche Erasmus den humanistisch-antiken Motiven der Bildung gegenüber behufs ihrer Verschmelzung mit dem Christentum für notwendig erachtet, in folgende vier Grundsätze zusammengefasst: 1. Die Beschäftigung mit den klassischen Studium soll nicht Lebensaufgabe oder Selbstzweck sein, sondern sich der Berufsbildung unterordnen. 2. Das Ideal der Eloquenz ist durch christliche Grundsätze richtig zu stellen. 3. Die theoretische Philosophie der Alten ist sehr gering zu achten. 4. Auswahl und Betrieb der Autorenlektüre ist nach christlichen Gesichtspunkten zu gestalten. Es sei jedoch nochmals erinnert, dass diese Grundsätze sich auf den Studienbetrieb im allgemeinen beziehen und nicht ohne weiteres auf den Schulunterricht angewendet werden dürfen. Bei Befolgung derselben ist nach Erasmus nicht bloss alle Gefahr für Religiosität und Sittlichkeit beseitigt, sondern auch der vorwiegend ästhetische Zug der humanistischen Bildung zu dem obersten Zwecke christlicher Erziehung und Lebensführung in das richtige Verhältnis gesetzt.

III. Die kosmopolitische und socialethische Seite der Bildung und Erziehung.

Die kosmopolitische Tendenz hat der Humanismus mit der römischen Bildung gemein. Da Bildung allein zu schöner Menschlichkeit verhilft, so ist die Aufgabe, Bildung zu verbreiten, auch eine allgemein menschliche ohne Unterschied der Nationen. In dieser Beziehung hatte das Mittelalter dem Humanismus insofern vorgearbeitet, als es namentlich in den Universitäten Anstalten schuf, welche den geistigen Verkehr der Nationen bei der überall gleichen (lateinischen) Unterrichtssprache und den in der ganzen Christenheit giltigen Universitäts-Diplomen sehr begünstigten. Dadurch wurde es ermöglicht, dass der neue Geist, welcher jetzt das Studium beseelte, eine verhältnismässig rasche Ausbreitung erfahren und die Aufgabe, Bildung und Bildungswesen in humanistischem Sinne umzugestalten, mit antiken Stoffen und Ideen zu befruchten, bald

zechen, halten Gelage, sie freien und lassen sich freien . . ., sie kaufen, verkaufen, leihen und borgen auf Wucher und führen Gebäude auf; die Könige führen Krieg, die Priester trachten nach Mehrung der Einkünfte, die Theologen spinnen Syllogismen, die Mönche durchlaufen den Erdkreis, das Volk tumultuiert, Erasmus schreibt Colloquia, kurz es fehlt an keinem Übel." (I. 833 D/E.)

eine europäische werden konnte. Ferner stehen alle, welche an dieser Bildung teilhaben, einander als Menschen ohne Rücksicht auf ihre Nationalität menschlich nahe, sie sind durch die Liebe zu den gleichen Studien aufs innigste verbunden. (III. 22 B.) Sie bilden zusammen einen Staat, eine litterarische Republik, deren Interessen gemeinsam sind, deren Wohl und Wehe alle teilen, sie sind Mitbürger und Symmysten. (III. 1114 C. 1158 D. cf. I. 383 D.)[1] Erasmus beschwört den Kardinal Raphael „bei den schönen Wissenschaften", sich in Rom der Sache Reuchlins anzunehmen: die glückliche Erledigung derselben werde eine Wohlthat an den Wissenschaften und an ihren Anhängern sein. (III. 146 E.) Als für Karls V. Bruder Ferdinand sich längere Zeit kein Lehrer fand, schrieb er: „Ich wundre mich, dass wir uns hierin so lässig zeigen" zu gunsten der Gegner besserer Studien. (III. 484 A.) Gute litterarische Veröffentlichungen erwerben Gunst bei „Senat und Volk" dieser Republik. (III. 918 E.) Dieselbe ist nach ausdrücklicher Erklärung international. „Es darf dabei nicht in betracht kommen, unter welchem Himmelsstrich jemand geboren ist." (III. 1114 C.) Sie wird nicht zerstört durch Feindschaft und Krieg der Fürsten. „Diese Kriegsunruhen (zwischen Karl V. und Franz I.) zerreissen nicht die Bündnisse der Musen, noch können uns die Kriegsgesetze unsern Verkehr verwehren. Kaiserliche und Franzosen vertragen sich nicht, aber trefflich vertragen sich die Genossen der achtungswertesten Studien." (I. 34 $^{3}/_{4}$) Immerhin aber wird wenigstens das fröhliche Gedeihen dieser Republik durch Krieg sehr beeinträchtigt. „Schweigen im Krieg die Gesetze, wie vielmehr die jungfräulichen Musen!" (III. 145 A.) Da zudem Krieg der Christen gänzlich unwürdig ist (III. 123 C.), so erfordert das Christentum und das Interesse der Gelehrten-Republik gleichmässig, den Krieg mindestens unter Christen möglichst ganz abzuschaffen. (V. 354.) Erasmus unterbreitet auch einen Vorschlag, wie der allgemeine Friede gesichert werden könnte (III. 328 D.), leider eine Utopie, und zwar eine ziemlich naive.[2]

Wie kein Land, so ist auch kein Alter und Geschlecht aus der internationalen Republik ausgeschlossen. Auch Frauen und Mädchen sind willkommen als Mitbürgerinnen, ja es erfüllt

[1] Vergl. Quintilian I. 2. 20: „Die Gemeinschaft der Weihen ist nicht heiliger als die der Studien."

[2] Vergl. dazu seine Ausführungen in der Institutio princ. christ., siehe Ehrhard, a. a. O. S. 564 ff.

die Humanisten mit Stolz und Freude, Vertreterinnen des weiblichen Geschlechts zu den Ihrigen zu zählen. Die Schwestern Pirkheimers (III. 196 E.), die vier Töchter des Joh. von Paumgarten (III. 1482 F.), die Frauen und Töchter im Hause des Thomas Morus (III. 678 E ff.) sind leuchtende Vorbilder klassischer weiblicher Bildung. Sie treten den gelehrten Frauen aus alter Zeit, einer Paulla, Eustochium und Marcella[1] würdig zur Seite. (I. 905 C.) In den Colloquia widmet Erasmus einen eignen Dialog (Erudita puella) der Empfehlung klassischer Studien für das weibliche Geschlecht. Es heisst da: „Magdalia: Ist's nicht geziemend, dass eine deutsche Frau französisch lernt? Antronius (ein Abt): Gewiss. Magd.: Warum? Antr.: Damit sie sich unterhalten kann mit solchen, die französisch verstehen. Magd.: Und mir soll es nicht erlaubt sein, latein zu lernen, um täglich mit so viel trefflichen Autoren Gespräche zu führen?" (I. 745 F. cf. V. 749 E.) Zwar „war die Überzeugung fast allgemein, dass gelehrte Studien Ruf und Keuschheit des weiblichen Geschlechts beeinträchtigen. Auch ich neigte mich vordem zu dieser Ansicht; aber Morus hat mich gründlich eines Besseren belehrt". (III. 679 D.) Denn die Keuschheit der Mädchen, so führt Erasmus weiter aus, ist hauptsächlich durch zwei Dinge, durch Müssiggang und lascive Spiele, gefährdet. Vor beiden bewahrt die Liebe zu den Wissenschaften, und zwar besser als Handarbeit, da letztere häufig den Geist unbeschäftigt lässt. Zudem ist Keuschheit am besten gesichert, wenn sie auf Urteil und Überlegung beruht, und dazu verhilft wissenschaftliche Bildung. Viele haben ihre Einfalt und Unerfahrenheit mit dem Verluste ihrer Keuschheit bezahlt, ehe sie nur wussten, von welchen Seiten diesem grossen Schatze Gefahr drohe. Auch ist nicht zu befürchten, dass gelehrte Frauen ihren Männern weniger gehorsam und dienstwillig sein werden, wofern man nur von ihnen nichts verlangt, was einer rechtschaffenen Matrone unwürdig ist. Im Gegenteil, nichts ist schwerer zu regieren, als die Unwissenheit. Ein gebildeter Geist versteht billige und gerechte Gründe zu würdigen und weiss, was sich ziemt und was frommt. Da ferner Annehmlichkeit und Festigkeit der Ehe mehr vom Geist als vom Leib abhängt, so hat eine Ehe mit einer gebildeten Frau entschieden den Vorzug. Die Frau erweist ihrem Manne um so lieber

[1] Drei Namen aus dem Kreise der Frauen, die sich in Rom um Hieronymus sammelten.

Ehrerbietung, als sie ihn auch als ihren Lehrer anerkennt. „Ich für meine Person will lieber ein Talent reinen Goldes, als drei Talente mit vielem Blei und Schlacken versetzt. Wir hören wohl nicht selten, wie andre Weiblein, aus der Kirche kommend, die „wunderbar schöne“ Predigt rühmen; sie wissen Mienen und Gesten des Predigers lebenswahr nachzumalen. Aber was er gepredigt hat, und ob es richtig und gut war, davon haben sie keine Ahnung“. Ganz anders des Morus Töchter! „Mit solchen erst ist wahrhaft beglückend zu leben; die thun sehr unrecht, welche ihre Frauen nur zur Befriedigung ihrer Lust haben. Dazu taugen besser Halb-Blödsinnige. Nein, die muss Kopf und Herz auf der rechten Stelle haben, welche ihr Haus in Ordnung halten, die Kinder erziehen und dem Manne in allen Stücken genugthun soll“.

Das Band der Gemeinschaft zwischen den einzelnen Gliedern der gelehrten Republik wird gefestigt durch einen ausgedehnten Briefwechsel oder, wo es möglich ist, durch persönliche Bekanntschaft und Umgang. Und selig ist zu preisen, wem es vergönnt ist, im Kreise klassisch gebildeter Freunde zu leben. Mit solchen Genossen „in den Lustgärten der Musen zu wandeln, Kurzweil zu treiben und sich zu ergötzen, ist ein Leben von Göttern“. (III. 179 F.) Mit einem elegischen Gedicht feiert Erasmus den edlen Kreis der Humanisten in Schlettstadts Mauern und beklagt schmerzlich seine Einsamkeit. (I. 1223 B.) „Süsse Freunde zu erwerben und gelehrten Männern bekannt zu werden“, ist ein Teil der Lebensaufgabe des Humanisten (IV. 756 E.)[1] Sehr häufig knüpfte man brieflich

[1] In einem Gedicht De senectutis incommodis, worin Erasmus gelegentlich seinen Studiengang beschreibt. Die Stelle verdient ganz wiedergegeben zu werden, da sie eine Zusammenstellung aller Bildungstendenzen bei Erasmus enthält. Sie lautet:

Atque ita, me miserum, nucibus dum ludo puellus,
  Dum literas ephebus
Ardeo, dum scrutor pugnasque, viasque Sophorum,
  Dum Rhetorum colores
Blandaque mellifluae deamo figmenta Poesis,
  Dum necto syllogismos,
Pingere dum meditor tenuis sine corpore formas,
  Dum sedulus per omne
Auctorum volvor genus, impiger undique carpo
  Apis in modum Matinae,
Paedias solidum cupiens absolvere cyclum,
  Sine fine gestienti,

die Bekanntschaft an. Erasmus führt diese Art Briefe in seinem Buche De conscribendis epistolis unter der Rubrik: epistola conciliatoria besonders auf: „Diese Art kommt oft in Anwendung zwischen Gebildeten, wenn sie, durch weite Strecken getrennt, sich doch durch wechselseitige Briefe zu litterarischer Brüderschaft und zu Bündnissen der Musen aufrufen". (I. 478 E.) Man führte sich auch wohl durch ein Lobgedicht auf die Vorzüge des Umworbenen ein, wie Erasmus bei Gaguinus (I. 1217 B ff.), wobei es denn freilich an Übertreibungen nicht fehlte. Für seine Person wünscht Erasmus solche Schmeichelbriefe nicht. Er schreibt an einen Freund, der ihn überschwenglich gelobt hatte: „Wir wollen uns solch ehrsüchtiger, allzugewöhnlicher Briefstellerei enthalten". (III. 12 A.) Statt dessen sollen vielmehr litterarische Neuigkeiten mitgeteilt und wissenschaftliche Fragen diskutiert, oder auch witzige und lustige Anekdoten zur Erheiterung in dem trüben Ernst der Arbeit erzählt werden. (a. a. O.) Auch dieser Briefgattung gedenkt er ausdrücklich in dem eben genannten Buche. (I. 484 A.) Die Briefe waren ferner das Hauptmittel, mit welchem der Areopag der Gelehrtenrepublik seine Zensur — litterarische wie persönliche — ausübte. Die Briefsammlung des Erasmus bietet für alles dieses zahlreiche Beispiele.[1] Infolge dieser ausgedehnten Bedeutung der Briefstellerei, welche in der That damals das rascheste und bequemste Mittel geistigen Verkehrs war, erklärt Erasmus die Kunst des Briefschreibens für den nützlichsten und angenehmsten Teil der Studien. (III. 42 A.) Sie bildet einen eigenen Lehrzweig innerhalb des grammatischen Unterrichts; als Hilfsmittel für die Hand des Lehrers soll dabei des Erasmus Buch De conscrib. epist. dienen. (I. 352 C.) Zugleich

---

Singula correptus dum circumvector amore,
Dum nihil placet relinqui,
Dumque profana sacris, dum jungere Graeca Latinis
Studeoque, moliorque,
Dum cognoscendi studio, terraque marique
Volitare, dum nivosas
Cordi est, et juvat, et libet ereptare per Alpeis,
Dulceis parare amicos
Dum studeo, atque viris juvat innotescere doctis
Furtim inter ista pigrum
Obrepsit senium etc.

[1] Unter andren findet sich dort auch ein feines, treffendes Urteil des Chr. Longolius über Erasmus' Stil. III. 410.

soll es die bereits vorhandenen, aber „sehr barbarischen" Werke über denselben Gegenstand verdrängen.[1]

Litterarische Kritik ist sehr wünschenswert, ja „in unserer Zeit" notwendig. Man soll auch Tadel ertragen: denn er nützt immer, er sei berechtigt oder nicht. Lob schadet meist. Furcht vor Schande ist ein schärferer Sporn, als Ehrgeiz. (III. 97 C.) Freilich darf auch der Kritiker seine Feder nicht von Eitelkeit und Ruhmsucht führen lassen. Es ist ein billiger Lorbeer, ja unter Umständen ein schimpflicher, „bei den Büchern anderer geistreich zu sein und aus fremder Schande für sich selbst Ruhm der Gelehrsamkeit zu suchen". (V. 752 A. III. 527 D.) Leider sieht sich Erasmus in beiden Richtungen zu bittren Klagen veranlasst: neidisches, ehrgeiziges Herunterreissen auf der einen und kleinliche, anmassende Empfindlichkeit auf der andern Seite. Daher denn statt sachlicher, ruhiger Erörterung gehässiger Zank um Kleinigkeiten und persönliche Reibereien. So erfuhr Erasmus einen heftigen Angriff, weil er im „Ciceronianus" den Budaeus und den Badius[2], einen minder bedeutenden Humanisten, nebeneinander genannt hatte, eine Nachbarschaft, welche für den ersteren als ehrenrührig angesehen wurde. Sogar ein Lascaris nahm an diesem Angriff teil. (III. 1118 F.) Auch der nationale Ehrgeiz reizte zu polemischen Auslassungen gegen auswärtige Gelehrte, deren Ruhm den des eignen Landes zu verdunkeln drohte. P. Cursius verfasste um einer wahrhaft lächerlichen Ursache willen eine Philippika gegen Erasmus, betitelt: Defensio Italiae. (X. 1747 ff.) Erasmus redet seinen Zeitgenossen darob scharf ins Gewissen: Nicht genug, dass die gelehrte Welt in so viele Parteiungen zerrissen ist; „dass Schule

[1] Des Erasmus „Briefsteller" hatte, wie bei der Wichtigkeit der brieflichen Korrespondenz nicht zu verwundern ist, eine ganze Anzahl von Vorgängern. So schrieb der Italiener Francesco Negri 1488 ein auch in Deutschland benutztes Buch Opusculum scribendi epistolas, H. Bebel 1500 die Commentaria epistolarum conficiendarum, Joh. Altenstaig 1512 das Opus pro conficiendis epistolis. Des Erasmus Werk erschien 1522. Sein Tadel der Vorgänger ist allgemein. Es giebt, sagt er a. a. O., einige ziemlich umfangreiche Werke über Briefstellerei, aber — grosser Gott! — was für welche! Namhaft macht er dabei nur die Briefsteller eines Carolus und Engelbertus (wohl Engelbrecht (Engentinus). An einer andren Stelle (III. 42 A) tadelt er Negris Buch, es enthalte triviale Lehranweisungen, schöpfe nicht aus den Quellen und biete keinen einzigen echt lateinischen Brief als Muster.

[2] Meist nach seinem Geburtsort (Asche) Ascensius genannt.

streitet wider Schule, und dass, als ob die Wahrheit mit dem Orte wechselte, manche Lehrsätze nicht über das Meer schiffen, manche die Alpen nicht übersteigen, manche den Rhein nicht durchschwimmen; ja, dass in ein und derselben Akademie der Dialektiker Krieg führt mit dem Rhetor, der Theolog mit dem Juristen hadert, dass sogar in ein und derselben Fakultät der Thomist streitet wider den Skotisten, der Nominalist wider den Realisten, der Platoniker wider den Peripatetiker" u. s. w. (IV. 628 D.) Nicht genug damit wird die gelehrte Welt nun auch noch mit solch erbärmlicher Zänkerei aufgehalten und aufgeregt! Schlecht stehen so „skythische" Sitten (III. 1118 F) denen, welche Priester der Gratien und Musen, ja Christi Mysten sein wollen. (III. 291 F. V. 45 D.) Haben doch selbst die Heiden in litterarischer Kritik alles unverschämte, vorlaute Wesen, geschweige gereizte Schimpfereien, als ungeziemend und verabscheuenswert verworfen. (VI. Einl. cap. arg.) Diese Zwietracht unter den Anhängern derselben Studien ist um so trauriger, als ein geschlossenes Zusammenhalten zum Schutze der gemeinsamen idealen Güter gegen ungerechte Feindschaft so dringend erforderlich wäre. (III. 590 C.)

Für die wissenschaftliche Bethätigung ist aber eben in dieser Gelehrtenrepublik neben der uninteressierten, freudigen Hingabe an die Sache selbst die Ruhmsucht eine sehr starke Triebkraft: ein Erbstück aus dem Altertum.[1] Jenes „Bekanntzuwerden gelehrten Männern" und Berühmtzusein, soweit „die römische Zunge klingt" (III. 114 A), ist der Stolz des Humanisten. Im Munde der Mit- und Nachwelt zu leben mit ununsterblichem Ruhm, ist das Ziel, wonach hervorragende Männer geizen.[2] „Strebe von ganzem Herzen, wie du ja schon thust, nach Unsterblichkeit des Namens. Schon ist fast der ganze Erdkreis gespannt auf die Erweisungen deines Geistes und ver-

[1] Vergl. Quintilian X. 7. 17; Dial. de orat. 10; des Horaz Exegi monumentum aere perennius; Xenophon sagt im Hieron, den Erasmus übersetzt: „Mir scheint der Vorzug des Menschen vor den Tieren grade darauf zu beruhen, dass er nach Ehre strebt. Wem die Begier nach Ehre und Lob eingepflanzt ist, der erst entfernt sich entscheidend vom tierischen Zustand, der erst ist für einen Mann, nicht bloss für einen Menschen zu halten." IV. 649 D.

[2] Ein Brief des Budaeus an Tonstallus (III. 240 D. 241 B.) zeigt recht deutlich die grosse Wertschätzung der Ehre im Humanistenkreise. Vergl. auch die Schilderung der alles beherrschenden Ruhmsucht in Goethes Torquato Tasso.

spricht sich von Deiner Tüchtigkeit etwas Himmlisches", schreibt Erasmus in einem Musterbriefe. (I. 379 A.) Freundschaftlich hadert er mit seinem Jugendfreunde: „Ich habe dich schon öfter gescholten, dass du nachlässig bist und nichts deines Geistes Würdiges schaffst. Ich habe dich ermahnt, für Unsterblichkeit des Namens eifrigst Sorge zu tragen, etwas zu leisten, was der allgemeinen Erwartung entspricht, nichts über deinen Ruhm zu stellen, jene verächtlichen Zerstreuungen dem grossen Haufen zu überlassen. (III. 13 E.) Es ist im allgemeinen unrecht, ein stilles Leben in Verborgenheit zu führen. Erasmus übersetzt die Abhandlung Plutarchs: Num recte dictum sit Λάθε βιώσας. (IV. 51—54.) Der litterarische Ruhm übertrifft aber weit den Ruhm grosser Kriegsthaten. Echt humanistisch ist des Erasmus Urteil über Alexander den Grossen: „Er hätte unter den grössten Philosophen einen Ehrenplatz erlangen können, wenn er sich nicht von Kriegslust und Herrschsucht hätte fortreissen lassen". (I. 514 C.) Der Weg zum Ziele des höchsten Ruhmes ist daher, es den Alten in litterarischen Leistungen gleich zu thun, ihren Werken ebenbürtige an die Seite zu setzen. (I. 514 A—D.) Dass man sich dabei leicht Täuschungen hingab über den Wert der eignen Erzeugnisse, ist nicht zu verwundern. Erasmus sagt in seinem Lobgedicht auf die Annales des französischen Gelehrten Gaguinus: „Es ist kein Grund mehr, warum Gallien auf das gelehrte Latium mit Neid blicken sollte; es hat selbst seinen zweiten Livius und Sallust". (I. 1218 A.) Ebenso lag es in der Natur der Sache, dass die Humanisten zunächst nur nach Anerkennung innerhalb der eigenen Kreise trachteten; denn die Masse des Volkes verstand ja weder ihre Sprache noch ihre Ideen. „Mir genügt zur Beruhigung meines (litterarischen) Gewissens vollkommen das Urteil auch nur eines Mannes, wenn er nur unsrem Valascus oder dir ähnlich ist", schreibt Erasmus an Joh. Paludanus. (IV. 549 F.) Im Ἐγκώμιον Μωρίας spöttelt er darüber: Die durch Herausgabe von Büchern unsterblichen Ruhm erwerben wollen, „verdanken mir (die Thorheit spricht) alle sehr viel, besonders aber die, welche das Papier mit eitel Narretei beschmieren. Denn die wissenschaftlich schreiben für das Urteil weniger Gelehrter . . ., scheinen mir wenigstens mehr zu bedauern, als glücklich zu preisen, da sie sich unausgesetzt plagen müssen: sie fügen zu, ändern, streichen, setzen wieder ein, . . sind niemals mit sich zufrieden und erkaufen den kargen Gewinn, nämlich das Lob, und noch dazu sehr weniger, so teuer, mit so viel Nachtwachen, so viel Opfern an Schlaf, dem süssesten

aller Dinge, mit so viel Schweiss und Plagen. . . . Mit so viel Übeln glaubt so ein Weiser erkaufen zu sollen, dass er von dem einen oder andren Triefauge gelobt wird". (IV. 459 D. ff.) Diese Ruhmsucht rückte man den Humanisten scharf genug vor. Erasmus legt selbst den Gegnern der neuen Studien den Vorwurf in den Mund: „Was anders erstrebt ihr, als euch zu erheben über das gemeine Volk, euch auszuzeichnen vor den übrigen, gepriesen und gerühmt zu werden, uns und unsersgleichen wie Vieh zu verachten?" Freilich ist dieser Vorwurf selber nach Erasmus vom Hochmut diktiert: sie wollen nicht verachtet sein! „Du willst Bescheidenheit lehren; so thätest du wahrhaftig bescheidener, wenn du offen deine Unwissenheit eingeständest und nicht gegen die wertvollsten Dinge Verleumdungen ausstreutest, um deine Blösse zu verdecken." Weltliche Bildung kann allerdings hochmütig machen, das soll nicht geleugnet werden; doch hat sie das mit allen Gütern gemein, auch die Theologie kann gar sehr hochmütig machen. (X. 1714 D. F.) Diese Erwiderung ist zwar prinzipiell richtig, allein sie trägt den thatsächlichen Verhältnissen nicht Rechnung. Bei Erasmus persönlich erscheint übrigens das Motiv der Ruhmsucht durch den Einfluss des Christentums einigermassen gedämpft. Er weiss sehr wohl, dass der Ehrgeiz ein Fehler ist, und zwar ein schwer auszurottender. (IV. 656/7.) Im Enchiridion militis christiani gehört der Ehrgeiz zu den Lastern, deren Bekämpfung Erasmus nach der Angabe allgemeiner Vorsichtsmassregeln gegen alles Böse noch je einen besonderen Abschnitt widmet. (V. 61.) Die einzig wahre Ehre, erklärt er dort, stammt aus wahrer Tugend, und selbst diese Ehre ist Menschen gegenüber zuweilen zu meiden; allein die Ehre bei Gott ist wahrhaft erstrebenswert. (cf. V. 76 E. 101 C ff.) Augenscheinlich hat er auch den Vorsatz gehabt, selber nach solchen Grundsätzen zu leben. Er sagt von sich nicht bloss, dass er stets Ehrenstellen und Reichtümer verachtet habe, sondern auch von seiner wissenschaftlichen Bedeutung redet er in sehr bescheidenen und demütigen Ausdrücken. „Ich stehe niemandes Licht im Wege, noch schätze ich mich höher, ja kaum so hoch als irgend einen der Sterblichen. Ich suche allein nach Kräften durch meine Bemühung, sie sei auch wie sie sei, die öffentlichen Studien in die Höhe zu bringen." (III. 165 D.) „Ich bin zufrieden, das Lob davonzutragen — wenn anders ich es verdiene —, dass ich unter die Zahl derjenigen gerechnet werde, welche die finsterste Barbarei und die beschämende Unmündigkeit aus diesen Landen zu vertreiben gestrebt

haben.“ (III. 321 F. cf. 426 E.) Erhard[1] fällt über Erasmus das vielleicht zu harte Urteil, dass seine vorgebliche Bescheidenheit und Demut auf grober Selbsttäuschung beruhe, während er in Wahrheit auf seine Majestät im Reiche des Wissens höchst eifersüchtig gewesen sei. Sicher blieb wenigstens das Trachten nach litterarischem Ruhme auch bei ihm ein mächtiger Faktor und kam zuweilen mit seinem Grundsatz christlicher Bescheidenheit in wunderlichen Konflikt. So schreibt er im Blick auf eine eben überstandene Todesgefahr im Jahre 1518: „Schon jetzt habe ich mir ein Denkmal bereitet, welches der Nachwelt Kunde giebt, dass ich gelebt. Und vielleicht wird über meinem Grabe der Neid verstummen und der Ruhm leuchtender strahlen. Doch es geziemt sich ja nicht, dass Ehre bei Menschen einem christlichen Herzen so nahe geht.“ (III. 375 E.) Trotz der Erkenntnis, wie schwer das Laster des Ehrgeizes wieder auszurotten ist, wird dann auch auf pädagogischem Gebiete in der Renaissanceperiode überhaupt und von Erasmus insbesondere der Ehrtrieb als kräftiger Hebel der Erziehung und des Unterrichts nach antikem Muster in Anspruch genommen.

Das starke Bewusstsein internationaler Zusammengehörigkeit auf geistigem Gebiete führte leicht begreiflich auch weiter zu weltbürgerlicher Gesinnung überhaupt. Vaterlandsliebe ist wohl gut, sagt Erasmus, doch ist es nach meiner Meinung philosophischer, sich so zu Dingen und Menschen zu stellen, dass man diese Welt für das gemeinsame Vaterland aller hält.“ (III. 216 C.) Und als man ihm in Zürich das Bürgerrecht anbot, lehnte er dasselbe ab mit der Begründung, „er wolle ein Bürger der ganzen Welt, nicht Einer Stadt sein.“ (III. 757 D.)[2] Doch hat dieses Streben ins Weite den Blick für die sociale Bedeutung nicht getrübt, welche Erziehung und Bildung für den Staat und die Gesellschaft hat. Bei der Erziehung steht nicht bloss der Sohn selbst in Frage, sondern auch Vater und Mutter, die ganze Familie, ja sogar der Staat. (I. 498 D.) Darum

---

[1] A. a. O. II. S. 502.

[2] Vergl. hierzu noch folgende Stelle aus dem Briefe des Erasmus an den Prior des Klosters Steir, der ihn zur Rückkehr in das Kloster aufgefordert hatte: „Wie viel grösser ist es nicht, nach dem Sinne Christi die ganze christliche Welt für ein gemeinschaftliches Wohnhaus und gleichsam für ein einziges Kloster, alle Christen für Ordensgenossen und Mitbrüder . . . zu halten und nicht darauf zu sehen, wo, sondern wie fromm man lebt.“ Citiert von Erhard, a. a. O. II. S. 490 nach Knight, Leben Erasmi. Anhang. S. 10.

begeht der Vater, welcher sich um die Erziehung seines Sohnes nicht kümmert, auch ein Unrecht gegen das Vaterland, dem er in seinem Sohne einen verderblichen Bürger überliefert. (I. 495 A.) Es liegt mithin eben so sehr im Interesse des Staates und der einzelnen Gemeinde, die Jugend bewährten Bildnern anzuvertrauen, wie die Erwachsenen rechtschaffenen Bischöfen. (I. 916 E.) Unmittelbar mit dem religiösen Motiv einer sorgfältigen Erziehung stellt Erasmus das socialethische zusammen: „Du hast Vater sein wollen, so musst du auch ein frommer Vater sein. Dem Staate, oder um als Christ zu reden, Gotte sind deine Kinder geboren, nicht dir allein.“ (I. 494 C. cf. III. 1457 D. IV. 541 E.) Denn die Frömmigkeit (pietas) umfasst beides: Vaterlandsliebe und Pflege der Religion. (III. 976 B.) Die Zöglinge für die Aufgaben des Lebens in Staat, Gesellschaft und Familie tüchtig zu machen, ist daher eine ausdrückliche Pflicht der Erziehung. (I. 1033 B.) Für diesen Zweck ist, wie wir schon wissen, die Ausbildung in den Wissenschaften und die Beschäftigung mit der klassischen Litteratur ein ausgezeichnetes Hilfsmittel. „Wozu lernen wir die Wissenschaften? Doch dazu, um recht zu leben und dem Vaterlande und den Freunden zu nützen.“ (V. 915 D. cf. I. 360 A.) Denn „nicht der kleinste Teil des menschlichen Lebens und seiner Glückseligkeit beruht auf den schönen Wissenschaften.“ (III. 580 F. I. 653 A.) Das offenkundige praktische Ungeschick der Gelehrten scheint freilich solcher Auffassung sehr zu widerstreiten. Erasmus sagt selber: „Zur Verwaltung von öffentlichen Ämtern erweisen sich oft wenig tauglich, die bei den Büchern und Wissenschaften alt geworden sind: denn an die Schattenwelt der Gedanken gewöhnt, werden sie nur gar zu leicht verwirrt und geraten ausser Fassung, sobald sie in Staub und Hitze der wirklichen Welt, d. i. in bürgerlichen Geschäften sich bethätigen sollen.“ (III. 1482 F. cf. IV. 427. III. 667 B.) Wirklich gab es nicht viele Humanisten, die mit ihrer wissenschaftlichen Bildung praktische Tüchtigkeit verbanden. Das Beispiel des Thomas Morus, welches doch die Möglichkeit einer solchen Verbindung bewies, empfindet Erasmus fast als einen Trost. (III. 679 C.)[1] Die Erziehung darf eben nicht versäumen, durch mannigfache praktische Bethätigung einer allzueinseitigen Hingabe an die Bücher ein Gegengewicht zu geben.

[1] Pirkheimer und Peutinger machten ebenfalls rühmliche Ausnahmen.

Unter dieser Voraussetzung aber wird die Weisheit der Alten mit ihrer vielfältigen trefflichen Belehrung für das praktische Leben reiche Frucht schaffen.[1]

Um seiner religiösen und socialethischen Bedeutung willen ist das Lehramt des höchsten Preises würdig. (I. 916 E. Vergl. Luthers Wertschätzung des Lehramts.) Erasmus schreibt an Euricius Cordus, der in Erfurt eine Schule in humanistischem Sinne errichtet hatte: „Es wird Deine Freudigkeit im Amte erhöhen, wenn Du nicht vergisst, dass nach den Fürsten und Bischöfen sich niemand ein glorreicheres Verdienst um den Staat erwirbt, als der Schulmeister, wenn er den noch unverdorbenen und bildsamen Herzen eine Christi würdige Gesinnung einpflanzt und sie einführt in diejenigen Wissenschaften, die sich allezeit des Beifalls der Besten erfreut haben.“ (III. 428 E. cf. V. 141 C. X. 1698 E.) Und in dem bekannten Trostbrief an Sapidus heisst es: „Dass Dein Los mühevoll ist, kann ich nicht bestreiten; aber das leugne ich rundweg, dass es auch tragisch sei und beklagenswert, wie Du sagst. Des Schulmeisters Amt kommt bald hinter dem des Königs. Oder hältst Du es für ein verächtlich Ding, Deine jungen Mitbürger von klein auf mit den besten Wissenschaften und mit Christo vertraut zu machen? Einfältige Leute mögen es verachten, in Wahrheit ist es etwas überaus Herrliches. . . . Niemand erwirbt sich ein besseres Verdienst um den Staat, als der Bildner der noch empfänglichen Kindheit. (III. 1581 D.)[2] Ja, ein gut Teil der nationalen

[1] Mehrfach haben deutsche Humanisten in der Absicht, Lebensweisheit und tüchtige Gesinnung im Volke zu verbreiten, Übersetzungen der alten Autoren ins Deutsche veranstaltet. So Pirkheimer, Joh. zu Schwarzenberg, Heinr. von Müglin, Niklas von Wyle u. a. Siehe Kämmel, a. a. O. S. 302. 4. 20.

[2] Folgendes Zwiegespräch verdient auch wohl mitgeteilt zu werden. „Als ich in der Gesellschaft einiger Magister auf die Stelle eines Hypodidaskalus für die Schule Colets zu reden kam)in der Absicht, jemand dafür zu gewinnen), fing einer, und keiner von den Schlechtesten, lächelnd an: Welcher Mensch sollte ein Leben in dieser Schule unter Knaben erträglich finden, dem nicht alle Hoffnung auf anderweitigen Lebensunterhalt versagt ist? Ich antwortete mit möglichster Bescheidenheit, ein solch Amt, die Jugend in guten Sitten und in den Wissenschaften zu unterweisen, scheine mir vor allen ehrwürdig, auch habe Christus das Kindesalter nicht verachtet, keinem Alter gegenüber sei eine Wohlthat geziemender, und nirgends biete sich Aussicht auf reicheren Erfolg, da ja die Jugend Saatfeld und Pflanzung des Staates sei. Ich fügte hinzu, dass wahrhaft fromme Menschen

Ehre hängt von einem tüchtigen und treuen Lehrstande ab, die Ehre nämlich, hinter andren Völkern in geistiger Beziehung nicht zurückzustehen. Bekanntlich schien grade Deutschland den Italienern für die feinere Bildung so unzugänglich zu sein, dass sie mit Verachtung und Spott auf dasselbe herabsahen. Erasmus, der sich gern als Deutschen bekannte, ermahnt daher den Sapidus ein ander Mal (X. 1693 A), tüchtig weiter zu arbeiten, um alle Barbarei aus „unsrem deutschen Lande“ vertreiben zu helfen, und fügt in patriotischer Aufwallung hinzu: „Lange genug haben wir uns selbst verkannt und uns fast für Bestien halten lassen von denen, die für sich selbst allen Ruhm der Bildung in Anspruch nehmen.“ (cf. III. 321 F.)

Das socialethische Interesse spitzt sich aber zu oder konzentriert sich vielmehr, wenn es sich um die Erziehung künftiger Fürsten und regierender Herren handelt. Denn die Sitten des Fürsten sind für sein Volk, ja für seine Zeit von unvergleichlicher Bedeutung (IV. 568 f), weil sowohl Lebensweise als Geschick der Unterthanen durch sie beeinflusst werden. (IV. 541 F.) Daher hängt von der rechten Erziehung des Fürsten gradezu das Heil des Gemeinwesens ab (V. 615 C); und das Amt, diese Erziehung zu leiten, ist ebenso verantwortlich als schön. „Wie der Arzt lieber ein Auge heilt, das für viele sieht, für viele wacht, so wird der Philosoph lieber eines Fürsten Geist bilden, der seine Fürsorge auf viele richtet.“ (I. 567 F.) Erasmus übersetzt Plutarchs Abhandlung: *Περὶ τοῦ ὅτι μάλιστα τοῖς ἡγεμόσι δεῖ τὸν φιλόσοφον διαλέγεσθαι.* (Cum principibus philosopho maxime disputandum. IV. 45—49.) Mit Vorliebe wandte sich die pädagogische Reflexion auf die Erziehung von Fürstenkindern. Schon Vincenz von Beauvais hatte seine Erziehungs-

in der Überzeugung stehen, kein Werk sei Gott wohlgefälliger, als die Jugend zu Christo zu ziehen. Aber jener rümpfte die Nase und antwortete spöttisch: Will einer überhaupt Christo dienen, der gehe ins Kloster und thue Gelübde. Ich erwiderte, dass nach Paulus der wahre Gottesdienst in Liebeswerken bestehe, die Liebe aber zeige sich darin, dass man dem Nächsten nach Kräften nütze. Diese Antwort verwarf jener als eine unverständige Rede. „Siehe,“ sagte er, „wir haben alles verlassen,“ darin besteht die Vollkommenheit. — Der hat aber nicht alles verlassen, entgegnete ich, der seinen Dienst, wodurch er vielen nützen könnte, verweigert, weil derselbe bei Menschen verachtet ist. Und hiermit wandte ich mich von dem Manne ab, um ärgerlichem Streite vorzubeugen.“ III. 132 E ff.

schrift für Königskinder berechnet.[1] Erasmus selbst widmete einige seiner pädagogischen Abhandlungen Fürsten, so die Schrift De pueris ad virtutem ac litteras liberaliter instituendis etc. dem Herzog Wilhelm von Jülich, Kleve u. s. w., die Abhandlung De pronunciatione Maximilian von Burgund, die viel Pädagogisches enthaltende Schrift Christiani matrimonii institutio der Königin Katharina von England und das Seitenstück dazu, „Vidua christiana“, der Königin Maria von Ungarn, er schrieb ferner ein eignes, dem jungen König Karl V. gewidmetes und von diesem sehr beifällig aufgenommenes Buch: Institutio principis christiani, dessen erstes Kapitel speziell De nativitate et educatione princ. chr. handelt. (IV. 561 ff.)

Auch für die Bildung des Fürsten ist die Beschäftigung mit klassischen Studien die Hauptsache. Denn wiewohl Erziehung und Unterricht desselben stets das Augenmerk auf den künftigen fürstlichen Beruf gerichtet halten muss, so darf doch beides nicht von den allgemeinen Prinzipien der „liberalen“ Erziehungsweise abweichen. (III. 1211 E.) Mittel und Wege der Fürstenerziehung unterscheiden sich also prinzipiell nicht von der gewöhnlichen Erziehung und Bildung. Denn ein Fürst muss im *βίος πρακτικός* und *θεωρητικός* gleichmässig zu Hause sein. (V. 69 A.) Auch hierfür dient wieder eine von Erasmus übersetzte Abhandlung Plutarchs: *Πρὸς ἡγεμόνα ἀπαίδευτον.* (In principe requiri doctrinam IV. 43—45) als Beleg. Wenngleich man daher von einem Fürsten nicht eine eingehende und exakte Kenntnis aller Disciplinen und die Bekanntschaft mit allen Teilen der Litteratur verlangen wird, so ist es doch grund-

[1] In der Kaiserlichen Bibliothek zu Wien wird eine Abhandlung der Königin Elisabeth von Polen, „der Mutter der Jagellonen“, aus dem letzten Viertel des 15. Jahrhunderts aufbewahrt, betitelt: De institutione Regii pueri. Aus Erasmus' Blütezeit stammt das von M. Radlkofer aufgefundene und Eberlin von Günzburg zugeschriebene, vermutlich für den Grafen von Wertheim bestimmt gewesene Manuskript: Ein furschlag, wie ain guthertziger verstandiger herr oder vatter seinen Sun solle zur schule dem Maister befehlen. Radlkofer giebt einen ausführlichen Auszug daraus in seinem Werke über Eberlin v. G. etc., Nördlingen 1887. S. 546 ff. Es ist höchst interessant, zu sehen, wie darin namentlich des Erasmus Gedanken wiederkehren, auf den sich übrigens Eberlin ausdrücklich bezieht. In dieser Schrift werden zugleich noch zwei Erziehungspläne für Fürsten namhaft gemacht, nämlich Gerson, Von der Zucht eines jungen Königs in Frankreich, und Aeneas Sylvius, An Ladislaus, den jungen König von Böhmen.

falsch, die Fürsten ganz und gar von der Wissenschaft und den Büchern fernzuhalten als von einer für das praktische Regiment schädlichen Sache. (III. 324 D/E. 361 B.) Im Gegenteil, die Bücher sind des Fürsten Freunde, sind immer zur Hand, reden viel Weisheit ohne alle Liebedienerei (a. a. O.); sie vertreten gleichsam die Stelle eines treuen Mentors und führen das Amt des Erziehers fort zu einer Zeit, wo dem erwachsenen Fürsten gegenüber „niemand mehr ein Wort der Ermahnung zu reden wagt". (IV. 541 F.) Der König Heinrich VIII. von England hat in seiner Person die Meinung glänzend widerlegt, als ob „wissenschaftliche Kenntnisse einem thatkräftigen Regiment hinderlich seien". (III. 438 C.) Nur darf das Studium niemals die praktische, zumal die ethisch-religiöse Aufgabe des Fürstenamtes aus den Augen verlieren. Daher verdienen vor allem die Historiker, besonders wenn sie in echt philosophischem Geiste geschrieben, Berücksichtigung (III. 324 E)[1]; und darum wünscht Erasmus auch, dass die Erziehung des Fürsten in der Hand eines Theologen liege, aber „eines rechten Theologen ohne Habsucht und Ehrgeiz". (III. 484 B.)

Die gelehrte, klassische Bildung ist nach allem die einzig mögliche; sie muss wenigstens der Grundstock sein, auf welchem späterhin in verschiedener Weise weiter gebaut werden kann. Für Erziehung und Bildung der Fürsten eben so wohl als der Frauen kann nichts Besseres empfohlen werden, als die Beschäftigung mit der alten Litteratur und überhaupt den liberalen Disciplinen. Sie macht den Fürsten tüchtig zu weisem, gerechten, fördersamen Regiment, sie ziert den Geburtsadel, sie rüstet die Frau aus zu würdiger Erfüllung ihres weiblichen Berufes, sie liefert Staat und Kirche bewährte und kluge Diener, welche ihr Amt mit Einsicht und Erfolg verwalten können. Die Rücksicht auf Individualität und künftigen Beruf macht wohl mannigfache Modifikationen erforderlich oder doch wünschenswert; doch bleibt der Satz bestehen, dass, wer immer einem Zögling eine rechtschaffene Erziehung und Bildung zu teil werden lassen will, für klassische Bildung zu sorgen hat. Es beruht dies nicht sowohl auf einseitiger Überschätzung der neuen Studien, sondern im Gegenteil auf der ganzen vorangegangenen, mehr als tausend-

[1] Von der Beschäftigung mit der Geschichte rühmten ja schon die Alten, dass sie auf die öffentliche Wiıksamkeit vorbereite; „in diesem Sinne nennt sie Cicero die Lehrerin des Lebens und sagt Diodor, dass sie den Jüngeren den Verstand der Alten gebe." Willmann, a. a. O. II. 154.

jährigen Entwicklung des Bildungswesens überhaupt. Auch das Mittelalter hatte nur gelehrte Bildung gekannt; selbst in dem Ideal höfischer und ritterlicher Erziehung hatte Latein und (wiewohl nur ganz ausnahmsweise) sogar Griechisch seine Stelle gehabt. Desgleichen waren die bürgerlichen Stadtschulen des späteren Mittelalters Lateinschulen, während die „deutschen Schreibschulen" nur elementare Vorschulen bildeten und keine selbständige Bildung erzielten.

Die Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten aber wurde durch den Humanismus allerdings befestigt und erweitert, und zwar besonders dadurch, dass er das Latein als tote Sprache betrachtete und es daher nur in klassischer Reinheit gehandhabt wissen wollte, das Vulgärlatein dagegen als Barbarei verwarf und bespöttelte. Wer sich diese Reinheit der Sprache nicht durch das Studium der alten Autoren erworben hatte, sank in der Schätzung der Humanisten auf die Stufe eines Ungebildeten oder konnte doch mindestens nicht auf vollkommene Bildung Anspruch erheben. Grade der sprachgebildete Humanist fühlte sich über den grossen Haufen hoch erhaben. „Was Ohren und Augen Gelehrter (in sprachlicher Beziehung) beschäftigen soll, darf nicht aus Barbierstuben und schmutzigen Marktwinkeln stammen." (I 560.) War doch der Haufe allezeit der Verderber der Sprache gewesen, selbst in Rom zur Zeit der höchsten Blüte. (III 723 F.) Es ist höchst bezeichnend für die Exklusivität vieler Humanisten, wenn Rogerius Wentfordius dem Erasmus sein Bedauern darüber ausspricht, dass jener sein „herrliches" Buch De copia rerum ac verborum dem profanen Haufen preisgebe. (III. 140 E.) Überhaupt tadelte man, dass Erasmus so viel schreibe. Allein dies weist er mit Entschiedenheit zurück. „Es schmerzt sie, sagt er, wenn auf diese Weise Allgemeingut wird, was sie sich mit vieler Anstrengung erworben haben. Darum grade erst recht muss es verbreitet werden, damit der Fleiss so vieler Jahre nicht verloren gehe. Ich gelobe dafür zu wirken, so lange ich lebe, zum öffentlichen Nutzen der Studien." (III. 807 A/B.) Dieses Gelöbnis hat er auch als treuer Pfleger und Förderer der Bildung unverbrüchlich gehalten. Aber freilich, alle können niemals jener gelehrten Bildung teilhaftig werden, schon weil es die Vermögensverhältnisse der Familien nicht gestatten. Denn „das Geld ist nicht weniger der Nerv des Studiums, als des Krieges." (III. 1419 B.) Er zieht sich dieser praktischen Schwierigkeit gegenüber zurück auf die Erklärung: „Darauf kann ich nichts zur Antwort geben,

als jenes Diktum aus der Komödie: ut possumus, quando ut volumus non licet. (Man macht's, so gut man kann, wenn's nicht geht, wie man gern möchte.) Wir bestimmen hier die beste Weise des Unterrichts; das Vermögen dazu können wir nicht darreichen." (I. 508 E.) Genau so hatte schon Plutarch[1] geschrieben. „Man macht mir vielleicht den Vorwurf: „Du hast versprochen, eine Anweisung zur Erziehung freigeborener Kinder zu geben, und nun findet sich, dass du von der Erziehung armer und gemeiner Kinder ganz absiehst, da deine Vorschriften nur für Reiche anwendbar sind." Darauf habe ich zu erwidern, dass ich mit meiner Anweisung so vielen wie möglich zu nützen wünsche, dass aber diejenigen, welche sich in so dürftigen Umständen befinden, dass sie von meinen Vorschriften keinen Gebrauch machen können, das Glück anklagen mögen und nicht mich, der ich das Bild einer guten Erziehung entwerfe. Auch Arme sollen sich bestreben, ihren Kindern die beste Erziehung zu geben, wenn ihnen aber die Mittel fehlen, sich mit dem begnügen, was möglich ist"

Allein das Christentum muss eine solche Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten schlechtweg verwerfen, wenn daneben die Überzeugung besteht, dass Bildung allein zu menschenwürdigem Dasein verhilft. Denn das Evangelium, welches ebensowohl, ja vorzugsweise den Unweisen, den Armen und Unmündigen gepredigt werden soll, „ist eine Kraft Gottes, selig zu machen alle, die daran glauben." Kinder Gottes aber, welche nicht einmal den Namen eines „Menschen" verdienen — das ist ein unmöglicher Gedanke. Erasmus hat dies sehr wohl empfunden, er kennt auch das Mittel, diesen Widerspruch zu heben. Das Christentum selbst, so führt er wiederholt mit Nachdruck aus, bietet aus seiner eigenen Fülle reiche Bildung des Herzens, des Gemütes und Willens dar. „Ein Christ sein und ein Philosoph sein ist nur den Worten nach verschieden, der Sache nach dagegen gleichbedeutend." (IV. 566 A.) Daher ist kein Christ ungebildet (V. 786 F); der darf nicht als „bäurischer Idiot" gelten, dessen fromm und rein Gemüt das Licht des Glaubens erleuchtet und in dessen Herz das ewige Licht, Christus, scheint. (IX. 94 A.) Im Gegenteil, wer die Hauptpunkte christlicher Lehre predigt, einprägt, dazu ermahnt, einlädt, Mut macht, der ist in Wahrheit ein Theolog, sei er auch seines Zeichens ein Tagelöhner oder Weber; und wer selber danach lebt, der ist

[1] A. a. O. cap. 11. 47 ff.

fürwahr ein grosser Doktor. (VI. Einl. Paracl. und V. 140 F.)[1] Für allgemeine christliche Volksbildung aber muss eifrigst Sorge getragen werden. Es gilt, christliche Lehre und christliches Leben auch in dem grossen Haufen immer mehr auszubreiten, denn „auch er gehört zu dem Leibe Christi". (III. 341 F.) Es giebt zwar im Volke auch Schlimme. „Aber doch besteht es zum grössten Teile aus „Schafen". Sie sind einfältig, unwissend und ungelehrt, aber doch dem Herrn nützlich, wenn sie nur von treuen Hirten geleitet werden." (VII. Einl. Pio lectori.) „Ich wünsche sehnlich, und mit mir sicher auch alle wahrhaft Frommen, die evangelische Religion möchte so innig in aller Herzen wohnen, dass niemand noch nach Benediktiner- oder Franziskaner-Heiligkeit verlangte. Möchten doch alle Christen so leben, dass wenig religiös erschienen, die sich jetzt allein die Religiösen nennen." (III. 345 B/C. cf. 1667 C.) Dazu bedarf es für den Einzelnen keiner gelehrten Vorbildung. Zwar „macht gute Geburt und hochsinnige Erziehung den Geist im allgemeinen gelehriger und zu religiöser Grundstimmung (habitus pietatis) williger" (V. 730 F); und wie Regeln mehr Nutzen bringen, wenn sie von einem glücklichen Kopf erfasst werden, so ist die Wirksamkeit des Heiligen Geistes eine vollkommenere, wenn er ein Herz vorfindet, wohl ausgerüstet mit freier Bildung." (V. 850 D.) Allein die „christliche Philosophie beruht mehr auf dem Gefühl als auf kalten Verstandesschlüssen, ist mehr Leben als scharfsinnige Begriffsbestimmung, erfordert mehr göttliche Erleuchtung als weltliche Gelehrsamkeit, mehr innere Umwandlung als vernünftige Auffassung. Gelehrt zu sein ist wenigen

[1] Vergl. Palmer, Evangelische Pädagogik S. 107: „Der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der That ein gebildeter Mann, weil das Christentum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmass verleiht, alles Rohe und Gemeine ihm abthut und so auch sein äusseres Leben schön macht." Siehe Willmann, a. a. O. II. S. 51 f. — Die scholastischen Theologen widerstritten jenen Sätzen des Erasmus. Jacobus Latomus stellte in Abrede, dass ein Theolog und ein frommer Mann dasselbe sei. Nächstens werden sie noch leugnen, sagt Erasmus dazu, dass Theolog sein und bei Verstande sein dasselbe sei. (III. 427 D.) Natürlich ist ein frommer Mann nicht ein Theolog im „heutigen" Sinne des Wortes. (IX. 89 F.) Aber „wenn die Rhetoren die Definition billigen: Ein Redner ist ein der Rede kundiger Ehrenmann, warum sollen wir nicht erklären: die Theologie ist die Frömmigkeit, verbunden mit der Fähigkeit über göttliche Dinge zu reden?" Also ist die Frömmigkeit das Haupterfordernis.

beschieden; aber Christ zu sein, fromm zu sein, ja, ich sage es kühn, Theolog zu sein ist niemand versagt.“ (Wörtlich gleichlautend V. 141 E/F und VI. Einl. Paracl.) Freilich kann es keine Frömmigkeit geben ohne das Moment der Erkenntnis. Man kann Gott nicht lieben, ohne ihn zu kennen. (IX. 90 C.) Aber diese Erkenntnis ist leicht und schnell zu erlangen. Sie bedarf nicht einer weitschweifigen Dialektik und eines Studiums vieler Jahre, „sondern Christus, der sicherste Lehrer, hat uns die himmlische Lehre so kurz zusammengefasst und so zurechtgelegt, dass kein Alter, kein Geschlecht, kein Menschengeist sie nicht erfassen könnte, wo nur stilles, gehorsames und williges Aufmerken vorhanden ist. Und Gott selbst reicht dem Menschen dar, was ihn zu Christi gelehrigem Schüler macht, wenn er sich nur der Güte Gottes nicht entzieht.“ (V. 728 D. cf. 731 A.)[1] Allerdings beginnt die christliche Lehre gleich mit dem Höchsten, den Sinnen Fernliegendsten, nämlich mit Gott. Aber sie beruht eben auf Glauben, nicht auf begrifflicher Untersuchung. „Die Untersuchung leitet den Verstand des Menschen auf langen, mäanderartig gewundenen Bahnen und Umwegen und führt ihn oft genug in die Irre. Der Glaube dagegen erhebt unsren Geist kurzweg zu dem Höchsten und versetzt ihn gleichsam auf den Gipfel des Berges, damit er von dort aus sichrer und genauer das Niedrigere überschaue, nämlich zu Gott, in welchem Anfang, Wachstum und Vollendung aller Dinge beruht“. (V. 1150 B.) Die Gewissheit des Glaubens übertrifft aber weit die aller menschlichen Wissenschaft. Darum „können heute Weber, ja Weberinnen besser über göttliche Dinge Bescheid wissen und Rede stehen, als Platon und Aristoteles, der Philosophen Oberste.“ (V. 1150 C.) Nur muss man die Lehre der Religion nicht absichtlich erschweren und kompliziert machen (cf. III. 338 C)[2], muss nicht alles und jedes als zum rechten Glauben notwendig in feste

[1] Vergl. IX. 1! E: „Wenn du überzeugt bist, dass man aus Liebe zu wahrer Frömmigkeit alle weltliche Bildung verachten solle, und wenn du meinst, man gelange zu dieser Weisheit auf einem kürzeren Wege, nämlich durch innere Umwandlung in Christi Bild, und alles Übrige, was wissenswert ist, erkenne man völliger im Glauben als aus menschlichen Büchern, so will ich gern deiner Meinung beitreten.“ Nur darf man nicht glauben, auf diese Weise wissenschaftliche theologische Bildung erwerben zu können.

[2] Das Enchiridion militis christiani ist als Versuch einer leichtfasslichen, allgemeinverständlichen Darlegung der christlichen Philosophie anzusehen. III. 339 C. E.

Formeln und Definitionen bringen, „sondern nur dasjenige, was in der heiligen Schrift klar und deutlich gelehrt wird oder was für den Bestand unsres Heils unumgänglich erforderlich ist. Dazu genügt weniges, und weniges findet leichter Eingang und Beifall. Jetzt machen wir aus einem Artikel ein paar hundert, und darunter sind genug solche, die man ohne Gefährdung der Frömmigkeit in Zweifel ziehen kann oder auch gar nicht zu wissen braucht. Aber so sind wir Sterbliche: was einmal definiert ist, daran halten wir zähe fest. Die Summa der christlichen Lehre aber besteht darin, dass wir einsehen, wie alle unsre Hoffnung auf Gott ruht, der uns alles aus Gnaden schenkt durch seinen Sohn Jesus, wie wir durch dessen Tod erlöst, durch die Taufe in seinen Leib eingepflanzt sind, damit wir erstorben den Lüsten dieser Welt nach jenes Lehre und Vorbild ein rechtes Leben führen, nämlich nicht bloss alles Böse meiden, vielmehr gegen alle Wohlwollen bethätigen; und wenn uns ein Übel trifft, es standhaft ertragen in Hoffnung des künftigen Lohnes, der allen Frommen bereitet ist bei der Wiederkunft Christi: auf dass wir so fortschreiten von Tugend zu Tugend, ohne doch uns unsrer selbst zu rühmen, dass wir vielmehr dankbar als Gottes Gabe preisen, was in uns etwa Gutes ist. Diese Punkte vor allem sind den Herzen der Menschen so fest einzuprägen, dass sie gleichsam in Fleisch und Blut übergehen." (III. 521 C—E.)

Auf welchem Wege ist nun dies Ziel einer christlichen Volksbildung zu erreichen? Einstweilen wird das schwache Volk zu ertragen und mit väterlicher Nachsicht liebevoll so zu leiten sein, dass man es, so weit möglich, zu immer höheren Stufen christlicher Erkenntnis und christlichen Lebens führe, damit es allmählich in Christo erstarke. (III. 342 A.) Diese Leitung aber wird darin bestehen, dass alle weltliche Obrigkeit in ihrem Bezirk jene Hauptpunkte christlicher Lehre allzeit zum Ausdruck bringe, dass die Prediger in der Kirche, die Lehrer in der Schule dieselben einprägen anstatt ihrer aus Aristoteles und Averroes entlehnten Gelehrsamkeit. (V. 141 B.) Es wäre zu diesem Behufe wünschenswert, dass im Gottesdienst Gesang, Predigt und Gebet in der Volkssprache gehalten werden. (V. 1128 D.) An Stelle der herrschenden überkünstlichen Musik sollte man eine schlichte, wahrhaft erbauliche setzen und Texte aus der heiligen Schrift, besonders aus den Psalmen, unterlegen. (III. 728 E.)[1] Vor allem aber muss das Volk mit der heiligen

[1] „Was giebt es heute Gekünsteltere, als unsere Musik, die mit so vielerlei Tönen vieler Vögel Gezwitscher nachahmt! Jener

Schrift vertraut gemacht werden. Denn die Bibel ist die Quelle der christlichen Lehre (V. 142 B ff.), ihre Autorität steht höher als die der Konstitutionen, der Konzilien und Doktoren. (IV. 703 C ff.) Und „wie der Opal die Vorzüge vieler Edelsteine in sich vereinigt, so findet sich in der heiligen Schrift alles, was irgend bei heidnischen Schriftstellern gefallen kann.“ (I. 598 D.) Die christliche Lehre aus ihrer Quelle zu schöpfen, hat aber nicht nur den Vorteil, dass man sie alsdann in völliger Reinheit erkennt, sondern sie erweist sich dann auch kräftiger und wirksamer. (IV. 565 B.) Um daher dem Volke zugänglich zu sein, muss die Bibel in die Volkssprachen übersetzt werden. „Ich stimme ganz und gar nicht mit denen überein, welche Ungelehrten die Lektüre der in die Volkssprache übersetzten heiligen Schrift verbieten wollen. Als ob die Lehre Christi so dunkel wäre, dass sie kaum von einigen wenigen Theologen begriffen werden könnte, oder als ob die Stärke der christlichen Religion darauf beruhte, dass man sie nicht kenne. Staatsgeheimnisse zu verbergen ist vielleicht angemessen: Christus wünscht seine Mysterien möglichst weit verbreitet zu sehen. Ich wollte, auch alle Weiber läsen das Evangelium, läsen die Briefe Pauli. Ja, wären doch diese Bücher in alle irgend vorhandnen Sprachen übersetzt, damit sie nicht bloss die Schotten und Iren, sondern auch die Türken und Sarazenen lesen und verstehen könnten. Denn eine wenn auch notdürftige Kenntnis ist doch immer das erste Erfordernis. Viele würden lachen — meinetwegen —, etliche würden doch gewonnen werden.“ (V. 140

spartanische Ephore Emerepes zerschlug dem Musikus Phrynis zwei von seinen neun Saiten mit einer Doppelaxt unter der Begründung: „Damit du die Musik nicht korrumpierst.“ Was würde der sagen, wenn er jetzt in den Kirchen ein und dieselben Instrumente den Ton der Tuben, der Hörner, hoher, tiefer, dumpfer Flöten, den Schall des Donners und die Stimmen von Menschen und Vögeln wiedergeben hörte? Aber wie unsre Musik ist, so ist unsre ganze Lebensweise in Nahrung und Kleidung, so ist auch unser Baustil.“ (IV. 673 D.) Ebenso tadelt Erasmus aber auch den eintönigen Kirchengesang. Der rhythmische cantus Ambrosianus, sagt er, scheint so lange bestanden zu haben, bis das Überhandnehmen der Unwissenschaftlichkeit und der Mangel an klarer wohllautender Aussprache dahin führte, seine Zuflucht zu einer so unpassenden Gleichmacherei (ad hanc inaequalem aequalitatem) zu nehmen. (I. 943 E.) „Jene Hymnen und Gesänge endlich, welche man „Sequenzen“ nennt, stammen von ungrammatischen Theologen, kein Gelehrter kann sie ohne Lächeln oder ohne Widerwillen lesen.“ (V. 82 A.)

A—C, wörtlich ebenso VI. Einl. Paracl. cf. V. 729 C.) Die Schrift muss mit dem Leben des Volkes innig verwachsen. Erasmus wünscht mit dem heiligen Hieronymus, „dass der Landmann am Pflug in seiner Sprache einen Psalm singe, dass der Weber am Webstuhl, der Schiffer am Steuer mit Gesang aus dem Evangelium die Arbeit kürze, dass der Hausfrau am Spinnrocken eine Genossin oder Verwandte aus der Schrift vorlese, dass der Wanderer des Weges Mühsal mit Gesprächen über die Schrift versüsse, dass alle Rede der Christen hieraus ihren Inhalt entnehme." (VII. Einl. Pio lectori. V. 140 C.) Derartige Ansichten auszusprechen war nicht ganz unbedenklich. In Paris wurde 1529 Lodovicus Berquinus verbrannt wegen häretischer Lehren, unter welchen die Behauptung obenan stand, dass „die allgemeine Schriftlektüre in der Volkssprache der Frömmigkeit förderlich sei". (III. 1206 E.) Erasmus erfuhr denn auch die mannigfachsten Angriffe dieserhalb, von seiten der Pariser Fakultät, von Sutor, Bedda, Egmondanus u. A Doch wehrt er sich energisch gegen alle diese Einwände.[1] Er stellt nicht in Abrede, dass die Schrift missbraucht werden könne, dass aus falscher Auslegung derselben vielfach Häresien entstanden seien. Aber das ist kein Grund eines allgemeinen Verbots der Bibellektüre. Sind doch ebensoviele Ketzereien auch aus der Philosophie hervorgegangen, und dennoch ist das Studium der philosophischen Bücher unverwehrt; nur die heiligen Bücher sollen wir nicht lesen? (IX. 871 F.) Und „auch zugegeben, dass die erste Stelle im Lehren den Studierten gebührt, so sehe ich doch keinen Grund, warum die Ungelehrten zumal von den neutestamentlichen Schriften (evangelicis litteris), wie Laien von dem Heiligtum, sollten ferngehalten werden[2], da doch jene Schriften gleichmässig für Gelehrte und Ungelehrte, für Griechen und Skythen, Sklaven und Freie, Weiber und Männer,

[1] Dieselben sind z. T. beinah unglaublich. So bezeichnet jemand den Wunsch, dass auch die Weiber das Evangelium und die Briefe der Apostel lesen sollten, als eine Ketzerei auf grund von I. Tim. 2,11: „Ein Weib lerne in der Stille, mit aller Unterthänigkeit!" (III. 1111 C.)

[2] Gegen Albertus Pius, Fürsten von Carpi, bemerkt er: „Deine Äusserung, man dürfe die Perlen nicht vor die Säue werfen und das Heiligtum nicht den Hunden geben, enthält eine sehr ungünstige Vorstellung von dem christlichen Volke, das du zur Vergleichung mit Schweinen und Hunden geeignet findest." Siehe Erhard, a. a. O. II. S. 591.

as gemeine Volk und die Könige bestimmt sind . . . Darum)ll sie auch, so viel an mir liegt, der Landmann lesen und der chmied, auch die Huren und die Kuppler, ja auch die Türken . . . esgleichen werden wir die Kleinen von solcher Lektüre nicht fern alten. Vielleicht achtet Jesus sie ja für würdig, sie zu herzen, ıit seinen heiligen Händen zu berühren und zu segnen." VII. Einl. Pio lectori.) Wär's ein Unrecht, die Bibel in die 'olkssprachen zu übersetzen, so durften die Evangelisten nicht riechisch schreiben, denn Christus hat syrisch gesprochen. Ind mit welchem Recht hat man dann vor alters die Bibel ins atein übersetzt? Ja, wie hat Hieronymus kein Bedenken tragen önnen, eine dalmatische Übersetzung zu veranstalten? (A. a. O.) Ehemals war der Psalter die Lektüre der Katechumenen; und etzt ist Gefahr in Verzug, wenn ein Christ in seiner Sprache den 'salter liest?" (IX. 784 B.) Ist es etwa passender, wenn Ungeehrte und Weiber wie Papageien ihre Psalmen und Paternoster ateinisch hermurmeln, ohne die Laute zu verstehen, die sie on sich geben? Ist das nicht vielmehr gradezu lächerlich? (VII Einl. ie Verteidigung dieses Satzes gegen Bedda IX. 552, gegen ie Pariser Fakultät IX 873 D ff.) Er giebt den Gegnern zu, ass lebendige Rede, wofern ihr Inhalt gut ist, nachdrücklicher virke, als stille Lektüre. (IX. 783 E.) Aber sie reicht für ich allein nicht aus, sie muss durch eignes Lesen und Forschen nterstützt werden. Das Verständnis der Schrift aber ist gar icht so schwer; wenigstens erfordert es, grade wie das Erassen des christlichen Lehrinhalts überhaupt, nicht sowohl rosse Gelehrsamkeit, als vielmehr Reinheit des Herzens und öchste Ehrerbietung gegen die Autorität der Bibel. (V. 8 C.))ie Schrift, so hoch und wunderbar und unerforschlich sie dem Veisen ist, lässt sich doch ebenso wunderbar herab zu den Niedrigen nd Geringen. „Die göttliche Weisheit stammelt für uns und ichtet ihre Rede wie eine sorgliche Mutter nach unserem kindichen Verständnis." (V. 8 F.) Man soll überdies gewiss nicht ersäumen, allem Missbrauch der Schrift vorzubeugen. Die 'riester sollen in der Predigt Regel und Anleitung geben zur chriftlektüre, insbesondere auch vor übereilten Schlussfolgerunen und vorschnellem Urteil warnen. (IX 871 C.) Es wird erner empfehlenswert sein, wenn die Summa des Glaubens und ler christlichen Lehre jährlich einmal in bündiger Kürze und elehrter Einfalt dem Christenvolk vorgeführt wird; und „danit nichts durch die Schuld des Predigers entstellt wird, wäre es vielleicht am besten, wenn gelehrte, unbescholtene Männer

ein entsprechendes Büchlein verfassten, welches vom Priester der Menge vorgelesen werde.“ (VII. Einl. Pio lect.) Auch ist die Verbreitung von Traktaten über die christliche Lehre sehr zu wünschen, in welchen die Gestalt Christi in ihrer Reinheit abgemalt ist, ohne Ceremonien und menschliche Fündlein und Dekrete, nicht als streng und rauh, sondern als freundlich und liebenswert, wie er wirklich ist. (A. a. O.) Alle diese Hilfsmittel werden das Volk gewiss zur Lektüre der Schrift fähiger machen, als es bisher war. (IX 871.)[1] Übrigens aber verklausuliert sich Erasmus auch hier mit der Zusage des Gehorsams gegen die Kirche. Er fordert Bibelübersetzung und Bibellesen nur unter der Bedingung, dass die Kirche es genehmigt. (IX. 783 E.) Bislang jedoch, führt er gegen Bedda aus, ist ein kirchliches Verbot noch nicht erlassen, ihm wenigstens nicht bekannt; und wenn ja ein solches vorhanden sein sollte, so stehe es nur auf

[1] Erhard zieht aus einer didaktischen Vorschrift des Erasmus, welche durch die literarischen Zeitverhältnisse erfordert wurde, unberechtigter Weise den allgemeinen Schluss, dass Erasmus das Selbstdenken und Selbstforschen des Schülers entbehrlich machen wolle. (A. a. O. II. S. 518.) Dies betrachtet er dann weiter sogar als einen allgemeinen Grundsatz des Erasmus, welcher auch auf die Schriftlektüre des Volkes Anwendung finde. „Zwar hatte auch Erasmus,“ sagt er S. 578, „um die geschmacklosen Legenden zu verdrängen (!), für jeden Christen das Lesen der Bibel in der Muttersprache empfohlen; aber weiter gedachte er den Ungelehrten kein Recht einzuräumen; denn wir wissen, wie wenig Erasmus im allgemeinen dem eignen Forschen das Wort sprach.“ In Wahrheit wollte Erasmus das eigne Forschen nicht untersagen, sondern es im Gegenteil möglich machen und vor Irrtümern behüten. Erhard zitiert selber (S. 545) aus Erasmus' Auslegung des I. Psalmes die Worte: „Nicht bloss den Lehrern der Theologie kommt es zu, im Gesetze des Herrn zu forschen, wenn wir nicht etwa diesen ein ausschliessliches Recht auf die Gottseligkeit zuschreiben wollen; sondern alle, die selig werden wollen, müssen im Gesetz des Herrn forschen; auch die Ungelehrten mögen das Wort Gottes lesen, jeder in seiner Sprache; sie mögen nach ihren Kräften darin forschen, und mit einander darüber sprechen.“ Die Frage freilich, ob man bei diesem eigenen Forschen nicht etwa zu Resultaten gelange, welche von dem Lehrsystem der alten Kirche abweichen, und vollends die weitere Frage, was in einem solchen Falle geschehen solle, umgeht Erasmus nach seiner Weise. Er sagte ja fortwährend der alten Kirche Gehorsam zu, „ohne doch darüber, wie weit eigentlich sein Glaube an die kirchlichen Autoritäten reiche, jemals Andern und vielleicht auch sich selbst klare Rechenschaft zu geben.“ Siehe Köstlin, Martin Luther, Festschrift u. s. w. S. 49.

›m Papier, in der Praxis habe sich bisher niemand darnach ehalten. (IX. 456 f.)

Indem so dem grossen Haufen, welchem nun einmal gelehrte ildung nicht geschaffen werden kann, durch das Christentum ›llkommener Ersatz gewährt werden soll, gewinnt das Gesamt-ld der Erziehung und Bildung seinem Umfange nach erst nen befriedigenden, harmonischen Abschluss. Wir haben hier bei rasmus offenbar denselben Gedankengang vor uns, welcher im reise der Reformation weiterhin zur Errichtung der Volks-hule geführt hat. Im Mittelpunkt steht da der Religionsunterricht it Bibel, Katechismus und Gesangbuch; er ersetzt wenigstens ıch Seite der Herzensbildung völlig den klassischen Unterricht. 'amit aber die Bibel gelesen werden kann, ist in zweiter Linie ırch die Schule für allgemeine Kunde des Lesens im Volke ı sorgen. In dritter Linie erst ist das Schreiben zu lehren, 'elches ja mit dem Lesen in nahem Zusammenhang steht. Das echnen wurde bekanntlich nur wenig und in dürftigster Weise ›trieben. Wenn gleichwohl Erasmus zu der, wie es uns scheint, ıheliegenden Forderung einer solchen Volksschule nicht gelangt, › ist das durchaus nicht zu verwundern. Es hat ja doch auch auf ›m Gebiete der Reformation längere Zeit gedauert, bis sich ›r Gedanke jener Volkschule in seiner vollen Klarheit und Be-›utung herausstellte.

II.

Die Zeit der Aufklärung im Lehrplane des Religionsunterrichtes.

Von

Dr. Thrändorf.

Motto: „Der Erzieher soll den Mut haben, vorauszusetzen: er könne, wenn er es recht anfange, den Zögling durch ästhetische Darstellung der Welt früh und stark genug determinieren, damit die freie Haltung des Gemüts nicht von der Weltklugheit, sondern von der reinen praktischen Ueberlegung das Gesetz empfange." Herbart (W. W. XI, 225).

Soll die Zeit der Aufklärung überhaupt im kirchengeschichtlichen Unterricht höherer Erziehungsschulen behandelt werden? — Diese Frage wird von vielen Seiten einfach mit Nein beantwortet. Man sagt zur Begründung dieses Nein: „Eine Behandlung der Aufklärung würde die jugendlichen Seelen in Verirrungen des religiösen Denkens, in Zweifel und Ungewissheiten hineinführen, aus denen sie sich möglicher Weise zeitlebens nicht wieder herauszufinden vermögen. Es wäre eine Versündigung an der Jugend, wenn man sie durch den Unterricht mit dem verführerischen Gifte der Aufklärung bekannt machen und ihr wohl gar zu tieferem Eindringen in die einschlägliche Litteratur die Veranlassung geben wollte". — Solche und ähnliche Einwürfe werden gewiss von vielen gemacht werden, wenn sie sehen, dass in meinem kirchengeschichtlichen Lesebuche die Aufklärungsperiode so vielseitig zu Worte gekommen ist. Gerade solche

Bedenken gegen eine eingehendere Behandlung der Aufklärungszeit veranlassen mich, diesen Teil der Kirchengeschichte zuerst zur Sprache zu bringen und dadurch die Veranlassung zu einer eingehenden Erörterung dieser wichtigen Angelegenheit zu bieten.

Die Bedenken, welche gegen die Behandlung der Aufklärung geltend gemacht werden, scheinen mir nämlich durchaus nicht stichhaltig zu sein. Vor allem beruhen sie auf einem ziemlich bedenklichen Kleinglauben. Man könnte dem, der vor der Berührung mit der Aufklärung warnt, mit Lessing zurufen: „Guter Freund, du bist mehr furchtsam als unterrichtet, du kannst es mit deiner Religion herzlich gut meinen, nur müsstest du ihr auch mehr zutrauen.“ [1] Denn es heisst wahrlich die innere Kraft des Christentum sehr gering anschlagen, wenn man annimmt, dass es sich in einer Jünglingsseele nur dadurch erhalten liesse, dass man die Einwürfe, die dagegen gemacht worden sind, verheimlichte. Dazu kommt aber noch — und das ist vor allem wohl zu bedenken — dass eine solche hermetische Abschliessung der Schule gegenüber den Gedanken der Aufklärung bei dem Schüler völlig wirkungslos ist. Die Gedanken, vor denen man die Jugend bewahren möchte, liegen heut zu Tage in der Luft, sie werden durch tausend verschiedene Kanäle allen Gesellschaftskreisen und besonders denen, mit welchen die Schüler höherer Anstalten zu thun haben, zugeführt. Wenn also die Schule sich um diese Gedanken nicht kümmert, so bewahrt sie keineswegs die ihr anvertrauten Jünglinge vor der Berührung mit denselben, sondern sie versagt sich selbst nur den Einfluss auf die Geistesprodukte, die aus dieser Berührung hervorgehen.

Aber nicht bloss neben der Schule und hinter dem Rücken der Lehrer kommen die Schüler mit der Aufklärung in Berührung, sondern die Schule selbst sorgt auf verschiedenen Unterrichtsgebieten für eine recht gründliche Einführung in das Denken und Fühlen der Aufklärungszeit. Die Litteraturkunde wird nicht umhin können, sich eingehender mit Lessing, Schiller und Goethe zu beschäftigen, die Naturkunde wird in ihren verschiedenen Zweigen einer rein mechanischen Weltbetrachtung die Wege ebnen, und so werden von den verschiedensten Seiten die Bausteine behauen und herbeigeschafft, aus denen sich der Jüngling die „Weltanschauung der Zukunft“ erbauen kann. Und dem allen glaubt der Religionslehrer durch blosses Ignorieren die Spitze bieten zu können? Ich muss gestehen, dass mir ein

[1] Dazu Anti-Goeze. 3. (C. 18, 141; H. 16, 154, G. 10, 149.)

Religionslehrer, der so denkt, grosse Ähnlichkeit mit dem Vogel Strauss zu haben scheint, der bekanntlich nach der Sage, sobald er seinen Verfolgern nicht entfliehen zu können glaubt, den Kopf in den Sand steckt, meinend, er werde so von den Verfolgern nicht gesehen, weil er sie nicht sieht. Wie die Schüler über dieses Verfahren urteilen, kann man sich denken, sie werden in den meisten Fällen das Schweigen oder oberflächliche Abfertigen „dem Lehrer oder dem von ihm vertretenen Christentum als eine Unfähigkeit zur Widerlegung oder gar ersterem als Feigheit auslegen".[1]

Aber selbst angenommen, dieser schlimmste Fall träte nicht ein, der Schüler gäbe sich vielmehr ganz vertrauensvoll seinem Religionslehrer hin, der durch hervorragende Charakterzüge sein Herz gewonnen hat, was wäre die Folge? — Nun, das religiöse Leben wäre zwar gerettet; aber zwischen ihm und der gesamten übrigen Bildung wäre eine Kluft, die der Schüler aus eigener Kraft nicht überbrücken kann. Auf der einen Seite steht unsre klassische Litteratur, deren herrlichste Erzeugnisse er verstehen und bewundern lernt, auf der andern Seite fordert die Religion Unterwerfung unter Glaubenssätze, die mit jener Welt der Dichtung scheinbar ausser allem Zusammenhang stehen, und von beiden wieder getrennt erheben achtungsgebietend die Naturwissenschaften ihr Haupt, und wie sollten sie, die im stetigen Fortschreiten ihrer Errungenschaften noch nie etwas Wesentliches zurückgenommen haben, dem jugendlichen Geiste nicht Achtung einflössen?[2] Die Aufklärungsperiode hat diesen Zwiespalt zwischen dem religiösen Denken und der Zeitbildung gefühlt und in ehrlichem Ringen auszugleichen gesucht. Verschmäht man es, an diese Versuche anzuknüpfen, so verzichtet

[1] Aus dem Berichte über die 12. Versammlung evangel. Religionslehrer an den höheren Schulen der Rheinprovinz mitgeteilt in Beyschlags deutschevangelischen Blättern 1888 S. 418.

[2] Den Zwiespalt zwischen Glauben und Wissen, sagen die Orthodoxen, schlichten wir sehr einfach, wir bringen die Vernunft der Religion zum Opfer. „Von ihnen gilt auch das Wort des Propheten: „„Ihr bringet das Blinde und Lahme zum Opfer, bringet es einmal eurem Pascha, ob er es wohlgefällig aufnehmen werde."" — Der aufgeklärte Geist strebt nach der höchsten Entwickelung seiner Seelenkräfte; keinerlei Vernichtung, sondern die höchste Anspannung aller Kräfte im Dienste der Wahrheit und Sittlichkeit ist ihm das einzig würdige, einzig religiöse Opfer." (Lazarus, Ideale Fragen S. 354.)

man damit auf ein einheitliches Geistesleben. Wo aber die Einheitlichkeit und Geschlossenheit der Weltanschauung fehlt, wo der religiöse Gedankenkreis nicht wirklich im Mittelpunkte eines reichen Geisteslebens steht, da fehlt auch dem sittlichen Charakter die rechte Energie und statt sittlich-religiöser Ideale regieren Beweggründe der Klugheit das Handeln der Menschen. Das religiöse Geistesleben lässt sich eben thatsächlich nicht ohne tiefgehende Schädigung von der Gesamtbildung der Zeit trennen, vielmehr hat jede Bildungsstufe das Bedürfnis, die Wahrheiten der Religion in ihrer Weise zu apperzipieren. Unsre gegenwärtige Bildung steht aber auf den Schultern des 18. Jahrhunderts, also muss auch unser religiöses Geistesleben sich mit den neuen Gedanken, welche vor 100 Jahren unsre Vorfahren so lebhaft beschäftigten, gründlich auseinandersetzen.

Doch da wird uns sogleich ein anderer schwerer wiegender Einwand gemacht. Die Jugend, sagt man, ist noch nicht reif genug, um die Gedanken der Aufklärung wirklich in sich zu verarbeiten und über sie hinauszukommen, darum darf man sie nicht allzu tief einführen. So offen ausgesprochen wird man diesen Gedanken vielleicht nirgends finden, aber stillschweigend lässt man sich in der Praxis von ihm leiten, man übergeht dann die Periode der Aufklärung nicht einfach, aber man lässt sie auch nicht wirklich zu Worte kommen, man drückt sich vielmehr unter Aufzählung einiger lächerlicher oder abstossender Auswüchse mit einem kräftigen Verwerfungsurteil an ihr vorbei.[1] Damit ist der Sache durchaus nicht gedient, sondern der Schaden wird nur grösser, denn die intelligenteren unter den Schülern durchschauen das Manöver sehr bald und gehen den Gedanken, die man ihnen vorzuenthalten sucht, nun erst recht nach. Dasselbe Resultat wird sich auch dann ergeben, wenn man die Kirchengeschichte in Vilmarscher Weise behandelt oder richtiger misshandelt. Nach Vilmar[2] soll nämlich durch die Kirchengeschichte das erreicht werden, „dass die Schüler eine bestimmte Einsicht in die Leitung der Kirche durch den Herrn derselben auf der einen Seite, auf der andern in die sich auseinander entfaltenden Eigenwilligkeiten und Willkürlichkeiten der Kirchenglieder erhalten; es soll erreicht werden, dass sie

[1] Vergl. z. B. Schumann, Kirchengeschichte. 2. Abt. S. 321. Heidrich, Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. 1. Teil Kirchengeschichte S. 304.

[2] Über den evangelischen Religionsunterricht in den Gymnasien. Marburg 1888. S. 43.

die weiteren und engeren Kreise, in denen sich die kirchlichen Kontroversen bewegt haben, und diese Kontroversen selbst in ihren wesentlichen Zügen als Kämpfe des Weltgeistes wider den heiligen Geist mit Bestimmtheit erkennen; es soll erreicht werden, dass sie diese Kämpfe in ihrem Ursprunge aus der Sünde, derselben, die noch in uns ist, begreifen, und aus dieser Einsicht sowohl die rechte Milde als auch die rechte Strenge des Urteils über die kirchlichen Irrtümer schöpfen." Nach dieser Auffassung ist das ehrliche Wahrheitsstreben eines Lessing, Friedrich des Grossen, Schiller u. s. w. nur ein Auflehnen des Weltgeistes wider den heiligen Geist. Diese Geschichtsbetrachtung ist sehr einfach, aber auch sehr unhistorisch und ungerecht und wird, wo sie ihren Zweck erreicht, theologische Fanatiker erziehen, in den bei weitem meisten Fällen wird sie aber durch ihre offen zu Tage liegende Ungerechtigkeit jedes ehrliche Schülergemüt abstossen. Auf keinen Fall wird der Jüngling auf diese Weise angeleitet, die Gedanken der Aufklärungsperiode in sich wirklich zu überwinden und sich zu einer einheitlichen sittlich-religiösen Weltauffassung den Weg zu bahnen.

Sollte eine solche innere Überwindung der Aufklärung, ein Hinauswachsen über dieselbe für unsre Primaner wirklich unmöglich sein? Ich glaube getrost antworten zu dürfen: Nein! Der Primaner des Gymnasiums liest seinen Plato, beschäftigt sich mit Schillers philosophischen Abhandlungen und wird zu einer wissenschaftlichen Naturauffassung angeleitet, wie sollte er nicht auch unter verständnisvoller, psychologisch richtiger Leitung des Lehrers in das Denken des Deismus und der Aufklärung einzudringen vermögen? Der Seminarprimaner ist in dieser Hinsicht wo möglich noch günstiger gestellt, er wird nämlich um seines zukünftigen Berufs willen in eingehenderer Weise mit der empirischen Psychologie vertraut gemacht, geschieht das in verständiger, d. h. nicht dogmatischer, leitfadenmässiger Weise, so gewinnt der Zögling dadurch ein treffliches Organ zur Auffassung und zur Kritik der Aufklärung.

Der Glaube, dass die Behandlung der Aufklärung für die Schüler zu grosse Schwierigkeiten biete, weist übrigens ebenso wie die Furcht vor Gefahren, die aus dem Bekanntwerden mit Lessingschen oder Rousseauschen Gedanken erwachsen könnten, auf einen Grundschaden unsrer Schulen hin. Die Schüler, wie sie gewöhnlich sind und wie sie nach den üblichen Unterrichtsweisen gar nicht anders sein können, müssen allerdings vor

jedem Lüftchen des Zweifels sorgfältig gehütet werden, denn der geringste, schlecht begründete Einwurf reicht hin, ihre religiöse Überzeugung wankend zu machen. Ihr Glaube ist eben eine Summe dogmatisch eingetrichterter Lehrsätze, die nur so lange für wahr gehalten werden, als man keinen Grund kennt, weshalb man zweifeln sollte. Bringt aber das spätere Leben die Zweifel — und es bringt sie gewiss —, so fällt das ganze schöne Glaubensgebäude wie ein Kartenhaus zusammen. Man spricht dann vielleicht seinen Zweifel aus Klugheitsrücksichten nicht offen aus, ja man gesteht es sich vielleicht selbst nicht, wie tief das religiöse Leben verletzt ist, aber die Glaubensfreudigkeit ist dahin. Unter solchen Umständen ist es dann aber ganz begreiflich, wenn solche Erfahrungen gemacht werden, wie sie Seminardirektor Brossmann mit dankenswerter Offenheit in Schöppas Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung ausspricht[1], wenn er sagt: „Die meisten unsrer jungen Lehrer haben alle Hauptsätze des Glaubens gelernt, *aber sie treten vielleicht für keinen derselben persönlich ein.* Sie leugnen keinen und verteidigen keinen. Im gewöhnlichen Leben kommen sie gar nicht darauf zu sprechen.[2] Für die Naturwissenschaften sind sie begeistert, aber für die Wahrheiten des Glaubens fehlt bei vielen das richtige Interesse. Das liegt mit am jugendlichen Alter, denn die Religion ruht auf innerer Erfahrung und auch hier kommt der Verstand nicht vor den Jahren. Es liegt aber gewiss auch mit an einem bloss gedächtnismässigen religiösen Unterricht, der in frommer Ängstlichkeit die wissenschaftlichen Bedürfnisse der Gegenwart zu wenig berücksichtigt und zum selbständigen Nachdenken zu wenig anleitet."

Dass diese Zustände, wie sie augenblicklich sind und wie sie jeder, der sich nicht selbst verblendet, mit Händen greifen kann, um jeden Preis erhalten werden müssten, wird wohl keiner, der es mit Religion und Christentum gut meint, zu behaupten wagen. Bereits regen sich auch schon von verschiedenen Seiten die Stimmen, die dringend eine baldige und gründliche Be-

[1] Jahrgang 1888 S. 504.

[2] „Die ungeheure Mehrheit unseres evangelischen Volkes, sagt Beyschlag, geht fremd und gleichgültig an der evangelischen Kirche vorüber" (Deutsch-evangelische Blätter 1889 S. 362). Den Grund für diese Erscheinung findet er (S. 364) in dem Bruch zwischen religiösem Bewusstsein und Kulturleben.

seitigung dieser Missstände fordern. Wenn man aber einmal dahin gekommen sein wird, dass man von den untersten Stufen an sein Augenmerk darauf richtet, die Zöglinge zur Selbständigkeit des Denken zu erziehen, wenn man sich gewöhnen wird, statt fertige Denkresultate aufzuzwingen, eigenes Fühlen und Denken in den Kindern zu wecken, dann wird es auch möglich sein, auf den obersten Stufen höherer Schulen die Periode der Aufklärung in bildender Weise zu behandeln.[1]

Aber wozu die Schüler mit einer eingehenden Behandlung der Aufklärung plagen, so könnte man vielleicht zuletzt noch einwenden, die Aufklärung ist doch ein längst überwundener Standpunkt. Wäre es nicht viel besser, wenn man mit den Schülern Apologetik triebe, und die dem Christentum feindlichen Strömungen der Reihe nach vorführte und widerlegte. Dieser Vorschlag hat etwas Bestechendes, denn auf diese Weise scheint es möglich, den Zögling im voraus gegen alle späteren Anfechtungen sicher zu stellen, aber der Vorteil, den dieses Verfahren bietet, ist doch nur ein scheinbarer. Die geistigen Strömungen der Gegenwart können in der Schule nie so zur Darstellung kommen, wie sie der Zögling später im Leben selbst kennen lernt. Der Gegenwart gegenüber ist jeder Lehrer Parteimann, und daher wird auch seine Darstellung der verschiedenen Geistesrichtungen der Jetztzeit die Parteifarbe tragen. Tritt nun aber dem Zögling die in der Schule abgehandelte Geistesrichtung in lebendiger, fesselnder Gestalt entgegen, so glaubt er sich von der Schule hintergangen, der Geist des Widerspruchs regt sich und im übergrossen Eifer glaubt der angehende Kritiker das Vorgehen der Schule nur durch um so grössere Hingebung an den verkannten Gegenstand gut machen zu können. Dazu kommt noch, dass die Schule, sobald sie die Gegenwart in den Unterricht hereinzieht, unfehlbar in das Treiben der politischen und kirchlichen Parteien hereingezogen wird, und daher vielfach mit dem Elternhause und der Geistlichkeit in Konflikt gerät.

Das alles kommt aber daher, dass die Schule ihrem Zögling zu viel bieten wollte, sie wollte ihn als einen fertigen gegen alle Anfechtungen der Gegenwart gewappneten entlassen, das ist aber unmöglich; den Abschluss der Bildung und des

[1] Dieselbe Ansicht hat auch Evers auf der Versammlung der Religionslehrer der Rheinprovinz vertreten. A. a. O. S. 415.

Charakters müssen wir dem Leben überlassen, mit der Gegenwart muss sich der Zögling selbst auseinandersetzen, denn diese Auseinandersetzung wird, wenn sie eine gründliche, wertvolle sein soll, ziemlich lange Zeit in Anspruch nehmen. Daher bleibt der Schule nichts andres übrig als vorzuarbeiten und den Zögling für eine ideale Auffassung der Aufgaben der Gegenwart und seiner Stellung zu denselben zu prädisponieren. Die beste Vorbereitung ist aber gründliche Beschäftigung mit der Vergangenheit. Dort in der Vergangenheit liegen die Wurzeln und Keime, aus denen der Baum der Gegenwart hervorgewachsen ist. Den Hauptschlüssel für das Verständnis der Gegenwart bietet das Studium des 18. Jahrhunderts. Wohl ist es wahr, dass die Resultate des Denkens und Forschens, zu denen dieses Jahrhundert kam, augenblicklich überholt und überwunden sind, aber dieses Schicksal teilt das 18. Jahrhundert mit allen Perioden der Vergangenheit, denn wer auf den Schultern eines Riesen steht, kann, selbst wenn er sehr klein ist, doch weiter sehen als der Riese. Der Schüler steht aber noch gar nicht auf den Schultern der Vergangenheit, ihm ist daher diese Vergangenheit durchaus kein überwundener Standpunkt, vielmehr ist sie ihm etwas Neues, was er erst erleben soll.

Allerdings gilt es in vielen Kreisen als selbstverständlich, dass besonders die 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts und der Anfang des 19. in kirchlicher Beziehung als eine unfruchtbare Zeit anzusehen und deshalb in der Kirchengeschichte mit Fug und Recht zu übergehen sei; aber es fragt sich eben, ob diese Anschauung der Sache historisch berechtigt ist. Die sogenannte Kirchlichkeit — das kann nicht geleugnet werden — ist seit dem Auftreten der Aufklärung in stetem Rückgang begriffen, ebenso hat die Geistlichkeit viel von dem Einflusse, dessen sie sich in früheren Zeiten schon um ihres Amtes willen erfreute, eingebüsst, aber äussere Kirchlichkeit und „geistliche" Vormundschaftsrechte sind nicht gleich bedeutend mit christlichem Gemeinschaftsleben, vielmehr lehrt die Geschichte, dass die Zeiten, in denen die Kirchlichkeit am grössten und der Einfluss der Geistlichkeit am weitreichendsten war, das Walten der christlichen Gesinnung am meisten vermissen lassen. Der Herr der Kirche hat gesagt: Daran wird jedermann erkennen, dass ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe untereinander habt[1], er wird auch die Zeit eines Rochow, Pestalozzi, Falk nicht als

[1] Joh. 13, 35.

eine kirchlich tote, unfruchtbare Periode verurteilen[1], ja er wird sogar in der aufopfernden Pflichttreue des in der Kirchengeschichte vielgeschmähten grossen Friedrich einen schönen Zug echten Christentums erkennen. Auch die Toleranz, wie sie Friedrich der Grosse und Joseph II. der durch Religionskriege so viel gepeinigten Welt gebracht haben, dürfte sich dem unbefangenen Beurteiler als ein Fortschritt im Sinne des Evangeliums und der Reformation darstellen. „Kurz es muss rund heraus und zugestanden werden, dass auch jener Rationalismus ein wertvolles Werkzeug Gottes gewesen ist, um die von der Orthodoxie so fanatisch bekämpften praktisch-christlichen und humanen Bestrebungen des Pietismus aus den engen Kreisen der Konventikel auf den grossen Schauplatz des Zeitbewusstseins tragen zu helfen; um dem freieren und in der That göttlicheren Wesen der Duldsamkeit die Thür zu öffnen; um der halberstarrten Kirche das Problem ihrer friedlichen Auseinandersetzung mit Vernunft und Wissenschaft geradezu aufzudrängen.“[2] Aus dem allen geht hervor, dass die Gründe, die man gegen eine eingehendere Behandlung der Zeit der Aufklärung geltend zu machen pflegt, nicht stichhaltig sind. Damit ist aber noch längst nicht positiv erwiesen, dass sie in den Lehrplan aufgenommen werden müsste. Um diesen Nachweis führen zu können, muss man sich zuerst darüber klar sein, was man unter Kirchengeschichte in pädagogischem Sinne zu verstehen hat.

„Was verstehen Sie unter Kirchengeschichte?“ Mit dieser Frage begrüsste mich unser verehrter Vorsitzender, als ich zur Generalversammlung nach Nürnberg kam. Die Verhandlungen und noch mehr die bedeutend erweiterten Erläuterungen zum Jahrbuche haben mir den Sinn dieser Frage klargemacht, denn zunächst begriff ich offen gestanden nicht, wie man so fragen konnte, da doch selbstverständlich jeder, der mit Kirchengeschichte zu thun hat, auch weiss, was Kirchengeschichte ist. Bei weiterem Nachdenken über die durch die Verhandlungen angeregten Gedanken wurde mir aber immer mehr klar, dass die Frage: „Was ist Kirchengeschichte?“ gar nicht isoliert entschieden werden kann, sondern nur einen Unterteil der andern Frage:

---

[1] R. Rothe sagt einmal, wenn ich nicht irre, über die Zeit der Aufklärung: „Sie hat viel geliebt, darum wird ihr viel vergeben.“

[2] Deutsch-evangelische Blätter 1888 S. 415

„Was ist Geschichte im pädagogischen Sinne?“ bildet. Der Unterschied zwischen pädagogischer Kirchengeschichte und kulturgeschichtlicher Profangeschichte ist ein fliessender. Sobald man freilich unter Kirche die äusserlich rechtlich organisierte Kultusgemeinschaft und unter Kirchengeschichte die Geschichte der hauptsächlichsten dieser Kultusgemeinschaften versteht, ist der Unterschied sehr deutlich zu sehen. In einer solchen Kirchengeschichte ist dann natürlich für Männer wie Lessing, Rousseau, Friedrich d. Gr., Schiller und Goethe kein Platz, denn sie haben dieser Kirche fremd gegenüber gestanden. Aber der Kirchenbegriff, der hier zu Grunde liegt, dürfte mehr katholisch als evangelisch sein, er identifiziert eine Seite der äussern Erscheinung der Kirche mit der Kirche selbst.

Christus selbst kennt bekanntlich den Begriff der Kirche nicht, er redet nur von einem Gottesreiche, das er gebracht hat, das nicht mit äusserlichen Gebärden kommt, von dem man auch nicht sagen kann: „Siehe hier oder da ist es.“ In dieses Gottesreich kann nur der eingehen, der von neuem geboren wird aus Wasser und Geist.[1] Auch die ältesten christlichen Gemeinden zeigen untereinander keine äusserlich erkennbare Einheit und keine zusammenfassenden Organe und Ordnungen. Ihre Einheit war lediglich eine ideale, eine Einigkeit im Geist, gegründet auf einen Glauben und eine Hoffnung. Die äusserliche Ordnung ist also für die Vereinigung, die Christus gestiftet hat, etwas Zufälliges, Äusserliches; der Geist dagegen, der die Glieder der Vereinigung durchdringt, ist das Wesentliche. Daher vergleicht auch Christus das Reich Gottes mit dem Sauerteig, der das Mehl durchdringt und innerlich umgestaltet. Die Aufgabe der Kirchengeschichte in evangelischem Sinne dürfte es nun sein, das Walten dieses von Christus ausgehenden Geistes[2] zu beschreiben und die allmähliche Durchdringung der Welt mit diesem Geiste zur Darstellung zu bringen. Für die Erziehungsschule würde der Zweck einer solchen Darstellung darin liegen, im Zögling Verständnis für dieses Walten des christlichen Geistes und Liebe zu der Gemeinschaft, in welcher er wirkt, zu erzeugen. Nach diesem Zweck würde sich dann die Auswahl des Darzubietenden treffen lassen. Es liegt nun aber klar auf der Hand, dass dieses Walten des christlichen Geistes sich keines-

[1] Lukas 17, 20 und 21. Joh. 3, 5.
[2] Vogt nennt es „ein Ringen nach Verwirklichung jener Ideen“. Erläuterungen zum XX. Jahrb. S. 48.

wegs bloss innerhalb der engen Schranken bewegt hat, durch die man gewöhnlich die Kirchengeschichte von der Profangeschichte zu trennen pflegt. Vielmehr zeigen gerade die Perioden regen christlichen Lebens stets ein Hinüber- und Herübergreifen aus dem einen Gebiet in das andere. Wer wollte z. B. in der Geschichte Karls des Grossen oder in der Periode der Kreuzzüge oder in der Reformationszeit zwischen Profan- und Kirchengeschichte eine scharfe Grenze ziehen? Daraus ergiebt sich, dass man auch in der Erziehungsschule die einzelnen Zweige des Geschichtsunterrichtes nicht auseinanderreissen darf.[1] Man wird also bei Aufstellung des Lehrplanes gleich das Ganze der Geschichte im Auge behalten müssen, will man anders nicht in Gefahr laufen, stets bloss Bruchstücke einer Entwicklungsstufe zu bieten.

Welches sind nun also die Merkmale, welche eine Geschichtsperiode zeigen muss, um als „Entwicklungsstufe“ Anspruch auf eingehende Behandlung im Schulunterricht zu haben?

Das letzte Ziel, welches allem erziehenden Unterrichte vorschweben muss, ist das Ideal eines freien gläubigen Christenmenschen und einer beseelten Gesellschaft oder eines Gottesreiches auf Erden. Die Schule kann diese Ideale selbst nicht verwirklichen, aber sie kann in die Seelen der ihr anvertrauten Zöglinge das Interesse für dieselben und das ernste Ringen nach ihrer Erreichung erzeugen, sie kann es dahin bringen, dass der Zögling seine sittliche Bildung als die Hauptaufgabe seines Lebens erkennt, und dass er auch dem sittlich religiösen Leben der Gemeinschaftskreise, in welche er später gestellt wird, das rechte Verständnis und die rechte Begeisterung entgegen bringt. Dieses Ziel suchte man bisher möglichst direkt zu erreichen. Um den Schüler zu einem lebendigen Gliede der christlichen Gemeinde zu machen, paukte man ihm das Bekenntnis der Gemeinde mit den nötigen Erklärungen ein und suchte ihm durch logische Zergliederung das Eingepaukte klar zu machen. In ganz ähnlicher Weise möchte man nun neuerdings auch die Erziehung zum guten Staatsbürger kurz und bündig abmachen, indem man Verfassungs- und Gesetzeskunde in die Schule einführt. Aber dabei vergisst man, dass das Aneignen von Worten noch nicht das Verständnis der Sache, nicht die geistige Erfassung

[1] Vergl. dazu Hollenberg, Zur Religion und Kultur. Vorträge und Aufsätze. V. Aufsatz über „Weltbildung und Christentum in ihrer wechselseitigen Einwirkung“. S. 66 ff.

des Gegenstandes ist. Wo aber kein volles inneres Verständnis, keine Vertrautheit mit dem Gegenstand vorhanden ist, da fehlt auch die rechte Liebe und die Begeisterung. Soll diese erzeugt werden, so muss man auf den scheinbar nächsten Weg verzichten und den Umweg durch die Geschichte wählen, indem man den Werdeprozess vorführt, muss man dem Schüler das Gewordene verständlich machen, und indem man ihn zu einer langsam eindringenden anhaltenden Beschäftigung mit der Sache anleitet, gewinnt man sein Herz für dieselbe.[1]

Aus diesem pädagogischen Zweck der Geschichte ergiebt sich, dass nicht alle Zeiten mit der gleichen Ausführlichkeit zu behandeln sind, sondern dass nur die Partieen Anspruch auf Berücksichtigung haben, welche nachweisbar für die Gestaltung der Gegenwart von Wichtigkeit waren. Der Zögling muss eben, um zum vollen Verständnis der Gegenwart und zur Teilnahme für ihre Aufgaben zu kommen, die Apperzeptionsstufen durchlaufen, die das ganze Geschlecht durchlaufen hat, und zwar muss ihm jede Stufe womöglich dann vorgeführt werden, wenn seine ganze sowohl natürliche als durch den Unterricht erzeugte Geistesverfassung eine möglichst vollkommene Apperzeption des Neuen garantiert. Die Volksschule kann in ihren beschränkten Verhältnissen diesen psychologischen Gang nur sehr unvollkommen zur Darstellung bringen, aber daraus einen Schluss gegen die psychologische Richtigkeit desselben ziehen zu wollen, würde doch sehr verfehlt sein. Die höheren Schulen können die Entwicklungsstufen, welche die Volksschule zum Teil wohl zu früh behandeln muss[2], in grösserer Breite und zu geeigneterer Zeit zur Darstellung bringen.

In den Erläuterungen zum 20. Jahrbuche (S. 49 f.) werden für die deutsche Kirchengeschichte 4 solcher Entwicklungsstufen unterschieden: 1. Die Zeit, in welcher die Kirche mit Überredung

---

[1] „Was wir in der Gesellschaft empfinden, sagt Herbart (X, 84), das entsteht aus den verwickelten politischen und Kulturverhältnissen von Europa. Soll die Teilnahme dafür entstehen aus einfachen, lautern und klaren Gefühlen, deren jedes für sich rein hervorgetreten ist im Bewusstsein, so dass das Ganze wisse, was es verlangt, — so muss sie an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen, bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher sich rein genug ausdrückt."

[2] Es ist sehr zu beklagen, dass Lange bei seiner Polemik gegen die Kulturstufentheorie immer bloss die Volksschule im Auge hat. (Apperzeption S. 124 ff.)

oder durch Gewalt die heidnischen Anschauungen beseitigt und einen blinden Gehorsam erzwingt, 2. die Zeit des willigen Gehorsams gegenüber der kirchlichen Obrigkeit, 3. die Zeit des Übergangs vom blossen Auktoritätsglauben zum Glauben aus eigener Überzeugung, und 4. die Zeit des Kampfes, den dieser freie, innerliche Christenglaube mit Indifferentismus und Atheismus zu bestehen hat.

Es liegt auf der Hand, dass jeder dieser Entwicklungsstufen der Kirchengeschichte auch wesentliche Hauptperioden der Profangeschichte und der Litteraturkunde parallel laufen. Die erste Periode weist auf das mächtige Franken- und Sachsenreich hin, die zweite auf die Blüte des Ritterwesens und die Geschichte der Hohenstaufen, die dritte führt den Zerfall des mittelalterlichen Kaisertums und das Wachsen der landesfürstlichen Gewalt vor und die vierte Periode könnte man vielleicht als die Zeit des konstitutionellen Staates bezeichnen. Die Perioden entsprechen sich aber nicht bloss äusserlich, sondern es findet, wie das ja auch gar nicht anders denkbar ist, ein wesentlicher innerer Kausalzusammenhang statt. Auch auf politischem Gebiete zeigt sich der Fortschritt von blinder Unterwerfung unter die Gewalt des Stärkeren bis zum freien, willigen Gehorsam gegenüber den unter Mitwirkung der Völker zu Stande gekommenen Verfassungen.

Es fragt sich nun, ob die durch die Namen Lessing, Rousseau, Friedrich d. Gr. u. s. w. bezeichnete Zeit ein solcher noch in der Gegenwart fortwirkender „Entwicklungsknoten“ in der Gesamtgeschichte unseres Volkes ist. Ich glaube, dass kaum jemand die Frage zu verneinen wagen wird. Wo wir in der Gegenwart hinsehen, finden wir die Spuren des 18. Jahrhunderts. In gewisser Beziehung kann man sagen, dass erst dieses Jahrhundert die Konsequenzen gezogen hat aus den Gedanken, die bereits den Reformatoren vorgeschwebt haben oder auch schon klar von ihnen ausgesprochen wurden. Grosse Geister eilen eben oft ihrer Zeit voraus und sprechen Ideen aus, für welche ihren Zeitgenossen und Nachkommen das Verständnis so vollkommen fehlt, dass dieselben das Erbe der Vorzeit nur als totes Kapital der Nachwelt überliefern können. So ist es einst dem Christentum ergangen und ergeht ihm noch jetzt vielfach ebenso, so ist es auch mit Luthers Gedanken gewesen. Der frohe Christenglaube, den Luther besonders in der ersten Periode seines Wirkens in Schrift und Rede beschrieben hat, ist „ein frei Werk, dazu man niemand kann zwingen. Ja, es

ist ein göttlich Werk im Geist, schweig denn, dass es äusserliche Gewalt sollt erzwingen und schaffen . . . Ketzerei, sagt Luther weiter, kann man nimmermehr mit Gewalt wehren, es gehört ein ander Griff dazu, und ist hie ein ander Streit und Handel denn mit dem Schwert. Gottes Wort soll hie streiten; wanns das nicht ausricht, so wirds wohl unausgerichtet bleiben von weltlicher Gewalt, ob sie gleich die Welt mit Blut füllet. . . . Lieber, willtu Ketzerei vertreiben, so musstu den Griff treffen, dass du sie fur allen Dingen aus dem Herzen reissest und gründlich mit Willen abwendest; das wirst du mit Gewalt nicht enden, sondern nur stärken. . . . Es ist unter den Christen kein Uberster denn nur Christus selber und allein.[1] Mit solchen Gedanken eilte Luther seiner Zeit voraus, für dieses Christentum war die Stunde noch nicht gekommen. Schon zu Luthers Zeiten hat man nicht daran gedacht, den gewöhnlichen Laien volle Gewissensfreiheit zu gewähren, das hohe Gut nahmen die Fürsten für sich allein in Anspruch, für die Unterthanen galt die Regel: Cujus regio ejus religio. Zwar wurde im allgemeinen von protestantischer Seite her niemand um seines Glaubens willen gefoltert und verbrannt, aber schon die kursächsische Visitationsordnung bestimmt: „Welche aber solche christliche Unterrichtung nicht wollen annehmen, denen soll durch unsre Visitatores, Amtleute, Schosser und sonst eine jede Obrigkeit geboten werden, inwendig einer namhaftigen Zeit zu verkaufen und sich aus unserm Lande zu wenden.“ An eine wirkliche christliche Toleranz denkt man also in der Reformationszeit noch nicht, obgleich Luther mit solcher Klarheit auf die Verkehrtheit des Gewissenszwanges hingewiesen hatte.[2] Die Zeit war eben für die Idee der Gewissensfreiheit noch nicht reif. Der Grund für diese Erscheinung lag aber tiefer, er lag darin, dass man Luthers Hauptsatz vom rechtfertigenden Glauben nicht zu fassen vermochte. Freilich nachgesprochen hat man ihn viel, aber man verband mit den Worten selbst bald einen andern Gedanken- oder vielleicht richtiger gesagt Gefühlsinhalt. Luthers Glaube ist das Erfülltsein mit Jesu Geist, das Fühlen, Denken, Wollen aus einem von Christo ganz erfassten Gemüt.

[1] Grosse 105, 106 und 107.

[2] Vergl. die Predigten wider die Bilderstürmer. (Martin Rade, Dr. Martin Luthers Leben, Thaten und Meinungen. B. II S. 488 ff.)

Der Glaube vereinigt, wie Luther in der köstlichen Schrift von der Freiheit sagt[1], die Seele so ganz und gar mit dem Worte Gottes, „dass alle Tugenden des Wortes auch eigen werden der Seele, und also durch den Glauben die Seele von dem Gottiswort heilig, gerecht, wahrhaftig, friedsam, frei und aller Güte voll, ein wahrhaftig Kind Gottis wird.“ Was hat aber die spätere Orthodoxie aus diesem sittlich-religiösen, den ganzen Menschen erfassenden Akte des Glaubens gemacht? — Nun die dogmatischen Zänkereien und Stänkereien der Theologen lehren es zur Genüge. Der Glaube ist seinem wesentlichen Merkmale nach ein bloss intellektueller Akt, er besteht in dem Fürwahrhalten einer bestimmten Dogmatik. Nun ist aber jede Dogmatik ein Versuch, den geistigen Gehalt des Christentum mit dem Mittel einer bestimmten Zeitbildung begrifflich zu formulieren.[2] Die Dogmen werden also nur von den mit der Zeitbildung vertrauten aber auch von ihr abhängigen Theologen geschaffen und verstanden werden können.[3] Macht man nun Zustimmung zum Dogma zur Bedingung des Heils, so stellt man die Laien unter die Vormundschaft der Theologen und von einem Gefühl der Freiheit und Selbständigkeit kann nicht mehr die Rede sein.[4] Das einzige Verdienst, was sich der Laie erwerben und wodurch er sich die Seligkeit erringen kann, besteht darin, dass er sich den Theologen seiner Kirche und den von ihnen aufgestellten Satzungen unterordnet. Eine Zeit, in welcher die Bildung nur das Besitztum kleinerer bevorzugter Kreise ist und in welcher ausserdem diese Bildung einen mehr einförmigen Charakter trägt, empfindet diese Bevormundung nicht besonders schmerzlich. Daher kam es, dass man das Unevangelische in der nachlutherischen Rechtfertigungslehre lange nicht fühlte und sich über Nebensachen stritt, ohne den eigentlichen Kernpunkt zu berühren.

Mit dieser Überschätzung der Dogmatik hängt nun auch die Stellung der nachreformatorischen Zeit zur Schrift zusammen. Für Luther war die Schrift die frische Quelle des beseligenden Glaubens gewesen, sie hatte ihm den Heiland gezeigt und lieben gelehrt, den Heiland, der seiner von Zweifel

[1] Grosse 68.
[2] Harnack, Lehrbuch der Dogmatik B. I, S. 3, 12, 18, 21, 277, 284, 414.
[3] A. a. O. S. 10 und 17.
[4] Harnack a. a. O. S. 273.

und Anfechtungen gequälten Seele Himmelsfrieden und Seligkeit gab. Darum schätzt auch Luther die Schrift sehr hoch und will sich nur durch Stellen der heiligen Schrift und helle Gründe überwinden lassen, aber seine Unterordnung unter die Schrift ist keine sklavische, sondern eine durchaus frei auf der eigenen Überzeugung vom Wert der Schrift ruhende. Dass die älteste Dogmatik durchaus schriftgemäss sei, davon war Luther fest überzeugt und konnte überzeugt sein, denn seine eigene Bildung wurzelte in derselben griechischen Philosophie, welche jene Dogmen geschaffen hatte. Aber dabei ist nicht zu vergessen, dass Luthers Glaube etwas durchaus anderes ist als das Annehmen dieser Dogmatik. Luther ist in erster Linie gläubiger Christ, in 2. Linie Theolog und Dogmatiker, seine Stellung zur heiligen Schrift und zur Dogmatik ist eine innerlich durchaus freie auf Gewissensüberzeugung ruhende, aber dieser Freiheit war sich Luther selbst nicht völlig bewusst, darum fiel es ihm besonders in späteren Jahren so schwer, andern das Recht zu gewähren, von dem er selbst so weitgehenden Gebrauch machte, das Recht der freien Schriftforschung.

Bei Luthers Nachfolgern wird die unbewusste Freiheit zur bewussten Unfreiheit. Der Christ darf zwar in der Schrift forschen, aber er darf nur das herauslesen, was die Kirche in ihren Dogmen als Schriftinhalt sanktioniert hat Die reformatorische Bewegung des 16. Jahrhunderts war also infolge der Zeitverhältnisse nicht im Stande, dem deutschen Volke volle Glaubensfreiheit zu erstreiten. Da nun aber nach Luthers Wort der Glaube ein frei Werk ist, so ist auch die reformatorische Bewegung nicht eher zum Abschluss gekommen, als bis der Grundsatz der Gewissensfreiheit klar bewusste Anerkennung gefunden hat.

Der erste Anstoss, die ins Stocken geratene, zum Teil rückläufig gewordene kirchengeschichtliche Entwickelung wieder in Fluss zu bringen, ging vom Pietismus aus, und gewiss ist es ein grosses Verdienst des Pietismus, darauf hingewiesen zu haben, dass der rechte Glaube auch die rechten Glaubensfrüchte hervorbringen muss, aber die Wurzel des Übels hat der Pietismus nicht klar erkannt, daher ist er sehr bald einer pharisäischen Werkgerechtigkeit oder einer unklaren sektirerischen Schwärmerei verfallen, den frohen freien Lutherglauben hat er der Welt nicht wieder zu bringen vermocht.

Der zweite Anstoss erfolgt durch eine ausserhalb der Kirche und unabhängig von der Theologie entstandene geistige

Bewegung, und zwar trat diese so ungestüm auf, dass das Schifflein der Kirche mit dem Untergange bedroht schien. Seit der Reformationszeit hatten Philosophie und Naturwissenschaften sich immer entschiedener von der theologischen Bevormundung losgemacht und ein selbständiges Leben begonnen. Man hatte endlich aufgehört, seine naturwissenschaftlichen Kenntnisse aus Aristoteles zu schöpfen, und bemühte sich nun auf eigenen Füssen zu stehen. Experiment und Induktion waren die Zauberworte, vor deren Allgewalt sich die Thür einer neuen Zeit aufthat. „Kopernikus, Kepler, Galilei zerstörten die bisherigen Ansichten von den Verhältnissen der Himmelskörper zu einander. Newton vollendete diese wissenschaftliche Revolution, indem er genau die Gesetze aufzeigte, nach welchen alle Bewegungen wie auf der Erde, so in den unendlichen Räumen des Himmelsgewölbes, mit der gleichen Regelmässigkeit vor sich gehen. Der Gedanke einer mechanischen Notwendigkeit, die Möglichkeit, alle Naturerscheinungen nach strengmathematischen Gesetzen zu berechnen, die Ausschliessung jedes einer solchen Berechnung sich entziehenden Eingreifens unbekannter Mächte in den festgeregelten Gang der Natur schien damit im weitesten Umfange ausgesprochen und anerkannt.“ [1] Wenn auch zunächst diese Konsequenzen nicht gleich in voller Ausdehnung gezogen wurden, so lagen sie doch zu nahe, um nicht früher oder später gezogen zu werden.

Auch die Philosophie sagte sich zuerst nur schüchtern, später aber mit vollster Entschiedenheit von der bisherigen Tradition und damit von der Theologie los. Descartes mit seinem Ausgehen vom Selbstbewusstsein als der einzigen unzweifelhaften Thatsache und Locke mit dem Satze: Nil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu, wiesen der Philosophie ganz neue Bahnen. So lange diese neuen Gedanken nur das Eigentum der wenigen Gebildeten blieben, änderten sie den Charakter der Gesellschaft nicht, aber bald machte sich das Streben geltend, das neue Wissen auch weiteren Kreisen mitzuteilen, es entstanden zuerst in England und später in Deutsch-

[1] Biedermann, Deutschland im 18. Jahrhundert. 2. B. Geistige, sittliche und gesellige Zustände. 1. Teil: Bis zur Thronbesteigung Friedrich des Grossen. S. 203. Der innige Zusammenhang zwischen Kultur- und Kirchengeschichte tritt in dem vortrefflichen Biedermannschen Werke klar zu Tage. Vergl. zu dem Obenstehenden auch Hettner, Geschichte der englischen Litteratur. (3. Aufl.) S. 27.

land Wochen- und Monatsschriften, welche die Forschungsresultate grosser Geister zum Gemeingut aller zu machen suchten.

Auf politischem Gebiete regte sich der Geist selbständigen Denkens und das Streben, die Überlieferung vor das Forum des Verstandes zu ziehen, zunächst ausschliesslich in den Nachbarländern, England und Frankreich, aber die Folgen und Früchte dieser Bewegung kamen später auch Deutschland zu gute. Man hat sich allerdings in manchen Kreisen gewöhnt, in der französischen Revolution und allen den litterarischen Erscheinungen, die ihr vorgearbeitet zu haben scheinen, nur eine sündhafte Auflehnung gegen die gottgeordnete Staatseinrichtung zu sehen, aber eine solche Betrachtung ist heutzutage nicht mehr recht zulässig. Wohl ist die Revolution wie jede einseitige Auflösung bestehender Rechtsverhältnisse eine Sünde und es wird sicher niemandem einfallen, die Greuelthaten der Schreckensherrschaft rechtfertigen zu wollen, aber indem man das Auge ausschliesslich auf diese Punkte richtet, übersieht man die Thatsache, dass eine der Hauptveranlassungen zur Revolution in der grauenvollen sittlichen Verkommenheit der obern Stände und in der politischen Misswirtschaft der letzten französischen Könige zu suchen ist. Geht man weiter auf den letzten Grund der revolutionären Bewegung zurück, so ergiebt sich, dass alle diese äussern Ereignisse, die oft mit gewitterartigem Ungestüm über die Länder daherbrausten, durch jenen Drang nach Selbständigkeié und Freiheit erzeugt wurden, der auch auf religiösem Gebiete die Loslösung von den althergebrachten äussern Auktoritäten hervorbrachte. Dieser Freiheitsdrang ist an sich durchaus nicht sündhaft, im Gegenteil, nur das Handeln hat den höchsten sittlichen Wert, welches ohne Druck und Zwang aus der eigenen Überzeugung hervorgeht. Wo nun aber bei wachsender sittlicher und intellektueller Bildung das notwendig entstehende Streben nach Selbstbestimmung im Denken und Handeln zurückgedrängt wird, da entsteht ein Gefühl des Druckes und der Erbitterung und durch dieses Gefühl wird der an sich sittliche Freiheitsdrang vergiftet, im leidenschaftlichen Trachten nach Abschüttelung der lästigen Fesseln verlieren die Geister die innere Freiheit, die allein zum rechten Gebrauch äusserer Schrankenlosigkeit fähig macht. Der Sklave, der die Ketten bricht, ist nicht frei, er ist psychologisch und sittlich betrachtet Sklave. Daher kommt es auch, dass die Länder unter den Erschütterungen der Revolutionen am meisten zu leiden haben, auf deren geistigem und politischem Leben der schwerste und langdauerndste Druck gelastet hat.

Revolutionen sind also unstreitig Krankheiten im Staatsleben, aber Krankheiten, durch welche ungesunder Stoff ausgeschieden und neuen, bessern Lebensäusserungen Bahn gebrochen wird. Wir geniessen jetzt die Früchte der Revolutionsperiode, daher ist es billig, dass die Jugend das gewaltige Ringen dieser Zeit anschaut und Berechtigtes von den Ausartungen und sittlichen Verirrungen scheiden lernt.

Die grössten Umwälzungen brachte für unser Vaterland das 18. Jahrhundert auf dem Gebiete der Litteratur. Während man bisher ganz unter französischer Botmässigkeit gestanden und französischem Geschmacke gehuldigt hatte, erhob sich seit der Mitte des Jahrhunderts der deutsche Nationalgeist zu selbständigem Leben. Doch hier bedarf es keiner weiteren Ausführung, denn dass die Zeit eines Lessing, Göthe, Schiller eine schöpferische Periode gewesen ist und dass sie daher gegründeten Anspruch auf eingehende Behandlung erheben darf, ist vollkommen selbstverständlich. Nur darauf muss besonders hingewiesen werden, dass auch diese Erscheinungen nichts Isoliertes, ausser ihrer Zeit Stehendes sind. Vielmehr zeigt sich gerade in den besten Erzeugnissen dieser Litteraturperiode der Geist der Zeit am reinsten, abgeklärtesten. Wo träte uns in der Profanlitteratur das Bild des sittlich freien Menschen schöner entgegen als in Göthes Iphigenia, wo kommt die ideale Gebundenheit bei äusserer Unabhängigkeit vollkommener zur Darstellung als in Schillers Dichtungen und Abhandlungen? Auf Lessing brauche ich nur hinzuweisen, sein ganzes Leben ist ein Kampf für die Freiheit des Geistes. Auch hier haben wir dasselbe Ringen einer neuen Zeit vor uns, deren charakteristisches Merkmal das Streben nach Selbständigkeit und Freiheit ist.

Nur auf dem Gebiete der Kirche scheint die Zeit, die sonst überall Neues schaffend auftritt, tot zu sein. Was wir besonders in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts in der Kirche wahrnehmen, sind scheinbar bloss Negationen. Reimarus, nach Hettners Urteil[1] der kühnste, folgerichtigste und umfassendste Denker dieser Richtung, will nichts wissen von geschichtlicher Offenbarung, von Wundern, von Erlösung. Jesus ist ihm der Lehrer der natürlichen Religion, die jeder andre Mensch aus Natur, Vernunft und Gewissen sich gleichfalls abstrahieren kann. Und in seinen Bahnen wandelnd haben die Nachfolgenden das geschichtlich überlieferte Christentum allmählich so entleert, dass

[1] Geschichte der deutschen Litteratur. 2. B. S. 48.

zuletzt nichts übrig blieb als die dürren Begriffe: Gott, Pflicht, Unsterblichkeit. Daher lautet das abschliessende Urteil über diese Periode gewöhnlich: Dürr und unfruchtbar!

Bei diesem Urteil übersieht man, scheint mir, über der äussern Erscheinung die treibenden Kräfte, man beachtet das Vergängliche an der Aufklärung und lässt die Züge beiseite, die das vorige Jahrhundert auch auf religiösem Gebiete für die ganze Folgezeit wichtig gemacht haben. Wir sahen, dass die Reformationszeit den Gedanken von der Freiheit des Christenmenschen, von dem Glauben, der auf eigner Erfahrung und Überzeugung ruht, zwar ausgesprochen, aber nicht durchzuführen vermocht hat, dass vielmehr die ganze folgende Zeit zu der unchristlichen Praxis des Cujus regio, ejus religio zurückkehrt. Der Aufklärungszeit kommt das hohe Verdienst zu, hier endlich Wandel geschaffen zu haben. In seiner Schrift über Regierungsformen und Regententugenden sagt Friedrich der Grosse: „Mürrische Staatsmänner werden euch sagen: Jedermann muss dieselbe Überzeugung haben, auf dass nichts die Bürger von einander trenne; der Theolog wird hinzufügen: Wer nicht denkt wie ich, ist verdammt, und es ziemt sich nicht, dass mein König ein König über Verdammte sei. Darauf ist zu antworten, dass eine solche Einheit schlechterdings unvorstellbar ist; man kann einen armen Teufel wohl zwingen, ein gewisses Formular herzusagen, welchem sein Inneres widerstrebt; was hat aber der Verfolger damit gewonnen?“ In diesen Worten und in der Regierungsthätigkeit Friedrichs des Grossen sind die Grundgedanken einer neuen Zeit ausgesprochen, Gedanken, die entschieden christlicher sind, als die Massnahmen der „allerchristlichsten Könige“ der vorhergehenden Zeit.

Es kommt aber noch etwas anderes hinzn. Die Dogmatik der alten Zeit war, wie wir sahen, der Versuch, das Wesen des Christentums mit den Mitteln griechischer Bildung und Wissenschaft zu begreifen und als begriffliches Wissen festzuhalten. Die spätere Zeit hat in der stillschweigenden Voraussetzung, dass die Dogmatik das Wesentliche des Christentums umschliesst, die Zugehörigkeit zur Kirche von der Zustimmung zur Dogmatik abhängig gemacht.

Die Wissenschaft der neuern Zeit hat sich nun aber von den Fesseln des Griechentums los gemacht, der Naturforscher holt seine Kenntnisse nicht mehr aus Aristoteles und der Astronom sieht die Erde nicht mehr als den Mittelpunkt des Weltalls

an, auch die Philosophie hat seit Locke und Leibnitz eigene von Plato und Aristoteles unabhängige Bahnen gehen gelernt. Infolge dessen ist nun auch die Theologie, die als Wissenschaft ihr Rüstzeug dem griechischen Denken entlehnte, am Ausgang des 18. Jahrhunderts nicht mehr zeitgemäss. Die neue Welt will auch das Christentum neu erfassen, sie will es erfassen mit demselben Drange nach Selbständigkeit im Denken und Empfinden, der diese ganze Zeit charakterisiert.[1] Und zwar steht die religiöse Seite so sehr im Mittelpunkte dieser neuen Geistesbewegung, dass Biedermann behaupten kann: „Bei diesem Kampfe war fast immer die Orthodoxie und das von ihr vertretene System unbedingten Auktoritätsglaubens der Mittelpunkt, um welchen alle Kräfte des Angriffs und der Verteidigung sich konzentrierten. Mit richtigem Instinkte erkannten die Vorkämpfer des Neuen in ihr den Schlüssel der Stellung, die sie zu erobern hatten, und in dem gleichen Gefühle scharten sich die Anhänger des Alten um sie und suchten sie zu schützen, um von ihr geschützt zu werden.“ [2] Dass die Aufklärungszeit in diesem ihren Streben nach Befreiung der Geister zum Teil über das Ziel hinausgeschossen, dass sie besonders die Bedeutung der Geschichte und Offenbarung vollkommen verkannt hat, ist nicht zu leugnen, sondern als ganz natürlich zu begreifen. Wo sich die Aufmerksamkeit mit aller Kraft auf einen Punkt konzentriert, da treten mit Notwendigkeit andre, selbst ganz berechtigte Gesichtspunkte in den Hintergrund.[3] Ausserdem lassen die Gefühle der Erbitterung, die ein hartnäckiger Kampf mit Notwendigkeit erzeugt, ein ruhiges Abwägen der in den Meinungen des Gegners enthaltenen Wahrheitsmomente nicht aufkommen. Aber über dieser Einseitigkeit, die die Aufklärungszeit mit jeder andern rüstig fortschreitenden Zeit teilt, darf

---

[1] Biedermann a. a. O. II, 1 S. 353.

[2] Hettner sagt: „Des 18. Jahrhunderts tiefstes Lieben und Hassen waren die religiösen Dinge wie uns die politischen.“ Geschichte der deutschen Litteratur 2. Buch S. 586.

[3] „In der Geschichte ist stets ein scheinbar unverhältnismässiger Kraftaufwand nötig, um einen Fortschritt in der Entwickelung zu bewirken, und damit eine ganze Generation sich von der Last der Vergangenheit befreie, scheint eine gewisse selbstgefällige Bornierung innerhalb der fortschrittlichen Ideen der Gegenwart, sowie ein hohes Mass von Unvermögen die Vergangenheit auch nur zu verstehen und die eigene Abhängigkeit von ihr zu erkennen, eintreten zu müssen.“ (Harnack, Dogmengeschichte 2. Aufl. I, 28.

man nur die grossen Errungenschaften nicht vergessen, die das 19. Jahrhundert dem 18. zu danken hat. „Erst das 18. Jahrhundert, sagt Beyschlag, lässt vor dem auflösenden Lufthauche der Aufklärung das starre Eis hartherziger Traditionen allmählich zerschmelzen. Danken wir's den grossen Trägern dieser Bewegung, einem Friedrich dem Grossen, einem Lessing in seinem Nathan, dass sie — wenn auch in anderer Hinsicht mit dem biblischen Evangelium auf gespanntem Fusse — in diesem Stücke einer echten Folgerung desselben . . . zum Siege verhalfen; dass sie — hierin echte Söhne der Reformation — einen gebundenen Lebenstrieb derselben zum weltüberschattenden Baume entfaltet haben.“ [1]

Derselben echt christlichen Wurzel, welcher der Toleranzgedanke entsprosste, verdanken auch die sogenannten humanitären Bestrebungen der Aufklärungszeit ihre Entstehung. Die Aufklärung erst hat die Regenten gelehrt, dass die Völker nicht um ihretwillen geschaffen sind, sondern, dass die Vorsehung sie geschaffen hat, um ihre Völker zu beglücken. Als Friedrich der Grosse sich selbst als des Staates ersten Diener bezeichnete[2] und durch seine Regierungsthätigkeit die Wahrheit dieses Wortes bewies, da ging für die geknechteten, ausgesognen Völker das Morgenrot einer neuen Zeit auf. Und neben dem Menschfreund auf dem Throne steht ebenbürtig der schlichte Schweizer Pestalozzi, den die Not seiner armen Landsleute zum Socialreformer und zuletzt zum Schulmeister machte. Wohl hatte schon Luther die Fürsten auf ihre Pflichten gegen die Unterthanen aufmerksam gemacht[3], wohl hatte er mit aller Entschiedenheit christliche Jugenderziehung gefordert, aber erst der Aufklärungszeit ist es gelungen, seine Worte und Mahnungen in Wirklichkeit umzusetzen.

Sollen nun die sittlichen Errungenschaften der Vorzeit den nachfolgenden Geschlechtern nicht wieder verloren gehen, sollen unsre Zöglinge vielmehr aus der Schule das Bewusstsein mitnehmen, „dass es gilt weiter zu führen und an der Weiterführung nach dem Masse der eigenen Kraft mitzuwirken“[4], so

[1] Deutsch-evangelische Blätter 1888 S. 587. Der vortreffliche Vortrag über Toleranz ist auch gesondert erschienen (Halle, Strien).
[2] Hettner a. a. O. 18 und 19.
[3] Grosse 108.
[4] Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziel und Unterrichtskunst. 9. Aufs. Über einige Fragen des evangelischen Religionsunterrichts an höheren Schulen S. 284.

müssen Perioden wie die der Aufklärung in der Schule eingehend behandelt werden. Es genügt nicht, wenn man mit einigen dem grösseren Handbuche entnommenen Charakteristiken und Urteilen über diese Zeit hinweggeht, es gilt vielmehr, dem Zögling eine Vorstellung zu vermitteln von den Kämpfen und Irrungen, von der Lebensnot und Lebenskraft der Kirche, die auch der neuen Zeitbildung gegenüber das Panier des Evangeliums hochhält. Indem er die Aufklärung in sich durchlebt und sich über dieselbe erhebt, soll der Jüngling gegen die oberflächlichen Aufklärungen unserer Tage gewappnet werden.

In welcher Weise muss nun aber diese Periode behandelt werden, wenn ihre Behandlung der Jugend die rechten Dienste leisten soll? Schulrat Trosien sagt in einer Abhandlung über den Religionsunterricht[1]: „Darum wird auf Gymnasien der eigentliche Mittelpunkt des Religionsunterrichts die heilige Schrift sein, welcher Kirchenlied, Kirchengeschichte und Glaubens- und Sittenlehre nur nebensächlich zur Seite treten.“ Ähnlich hat sich bereits Luther geäussert, er sagt in der Schrift an den Adel: „Fur allen Dingen soll in den hohen und niedern Schulen die furnehmst und gemeinist Lektion sein die heilig Schrift.“ [2] Wenn man nun gestützt auf solche Auktoritäten der Unterweisung in der heiligen Schrift den grössten Teil der zur Verfügung stehenden Zeit einräumen und, wie Trosien das vorschlägt, in den Unter- und Mittelklassen die Bibel deutsch, in den Oberklassen das neue Testament griechisch lesen lässt, so bleibt allerdings bei der an sich schon kärglich zugemessenen Zeit für die Kirchengeschichte sehr wenig Raum übrig, so wenig, dass man entweder die ganze Kirchengeschichte encyclopädisch durchlaufen muss oder nur ganz wenige Perioden wirklich methodisch behandeln kann. Das Erstere ist natürlich vollkommen wertlos, es verschafft im besten Falle dem Schüler das nötige Examenwissen, hat aber auf seine religiöse Bildung keinen oder nur einen schädlichen Einfluss. Im zweiten Falle wird die Periode der Aufklärung im Religionsunterricht gar nicht zur Behandlung kommen. Die politische Geschichte und die Litteraturkunde können aber auf die Zeit Friedrichs des Grossen und der Klassiker nicht verzichten, also lernt unser Schüler die Zeit und die Ideen, die sie bewegen, wohl kennen, aber er erhält keine Anleitung

[1] Deutsch-evangelische Blätter 1889 S. 399. Ähnlich auch Vilmar in der mehrfach angeführten Schrift.

[2] Grosse 52.

diese Ideen nach ihrer religiösen Seite zu würdigen und sich einen eigenen Standpunkt ihnen gegenüber zu schaffen. Die einfache Folge ist, dass sogenannte weltliche Bildung und religiöses Denken und Fühlen getrennte Wege gehen. Wie ist da zu helfen?

Vor allem scheint mir hier ein falscher Schluss vorzuliegen. Man schliesst nämlich so: Dasjenige, was für die Jugendbildung das Wichtigste ist, muss auch im Unterrichtsplane den breitesten Raum einnehmen, folglich muss vor der Unterweisung in der heiligen Schrift alles andere zurücktreten. Demgegenüber hat bereits Herbart geltend gemacht, dass der Wert eines Unterrichtsgegenstandes nicht über den Raum entscheidet, der ihm im Lehrplane zuzuweisen ist. Wenn jemand den verschiedenen Geräten und Besitztümern, die sich in einem Hause befinden, die Grösse des Platzes nach ihrem Werte bestimmen wollte, wie ziel Raum müsste dann wohl das Geschmeide einnehmen? Aber die edeln Steine würden sich weigern, so viel Platz auszufüllen; es ist einmal ihre Art, dass ihre ganze Kostbarkeit sich in einem sehr kleinen Raume konzentriert. — Nicht anders kann ich von der Religion urteilen ..... Aber mir wird angst vor einem Religionsunterrichte, der sich in eine Menge von eigentlichen Lehrstunden ausdehnt. Ebenso angst wie vor einer weitläufigen Glaubensformel, welche in vielen Artikeln die Art und Weise vorschreibt, wie das Herz dem Höchsten sich nähern soll.[1] Die Zahl der Lehrstunden ist also kein Gradmesser für den Wert, den man einem Lehrgegenstande beilegt, ja Herbart fürchtet sogar, dass man dem Eindruck der religiösen Ideen schadet, wenn man den Geist fortwährend auf diesen so einfachen Punkt hinheftet, denn auf diese Weise läuft nach seiner Meinung das Höchste, das nicht weiter erhöht werden kann, Gefahr zum Gewöhnlichen und Langweiligen herabgezogen zu werden. Die geschichtlichen Partien der heiligen Schrift sind in den Unter- und Mittelklassen höherer Schulen eingehend behandelt worden und es wird nicht leicht möglich sein, ihnen bei einer nochmaligen Behandlung auf der Oberstufe stets das Interesse zu sichern, das nötig ist, wenn der Unterricht ein fruchtbarer sein soll. Ebenso ist das apostolische Zeitalter auf Grund eingehender Lektüre der apostolischen Schriften behandelt worden. Eine nochmalige Behandlung muss notwendig zu vielfachen Wiederholungen führen. Wenn aber beim Unterricht das Be-

[1] H. W. XI, 385. Ähnlich S. 227.

kannte zu sehr überwiegt, so liegt die Gefahr der langen Weile wenigstens sehr nahe. Dazu kommt aber noch — und das scheint mir das Allerwichtigste zu sein — dass das blosse wiederholte Behandeln desselben Stoffes die Erkenntnis nicht vertieft und erweitert. Man überschätzt gewöhnlich die Auslegungskunst des Lehrers viel zu sehr, indem man meint, durch tüchtige Interpretation der heiligen Schriften könne den Schülern das religiöse Verständnis erschlossen werden. Man verwechselt hier sprachliches und religiöses Verständnis.[1] Das erstere kann durch gründliche Auslegung gefördert werden, das letztere aber wächst nur durch eigene Erfahrung. Erfahrungen aber werden nur im Umgang gesammelt. Soll daher das Verständnis der heiligen Schrift nach der religiösen Seite gefördert werden, so muss das Gebiet des idealen Umgangs erweitert werden, das geschieht aber durch den Geschichtsunterricht. Der Unterricht in der Kirchengeschichte besonders setzt den Verkehr mit religiösen Persönlichkeiten, den der Unterricht in der biblischen Geschichte angefangen hat, in rechter Weise fort und sorgt zugleich dafür, dass das religiöse Denken und Fühlen mit der gesamten übrigen Bildung im rechten Zusammenhang bleibt.[2] Der kirchengeschichtliche Unterricht schädigt also die Unterweisung in den biblischen Wahrheiten nicht nur nicht, sondern er bereitet ihnen vielmehr ein tieferes Verständnis, er schafft für die allgemeinen Wahrheiten der Religion die Fülle der religiösen Anschauungen herbei. Wer also die Kirchengeschichte beschneidet, der mindert das religiöse Verständnis.

Man könnte nun aber besonders im Hinblick auf die Aufklärungszeit einwerfen, dass die Kirchengeschichte uns doch nicht bloss mit Vertretern des biblischen Christentums bekannt mache und dass sie folglich auch nicht immer der biblischen Erkenntnis vorarbeite. Dem muss aber entgegengehalten werden, dass auch der Gegensatz die Erkenntnis fördert. Indem der Schüler angeleitet wird, sich mit abweichenden Ansichten auseinanderzusetzen und die Gegner der biblischen Weltauffassung zu widerlegen, wird er sich seines eignen geistigen Besitzes immer klarer bewusst, und die angefochtene Wahrheit wird ihm, indem er sie verteidigt, immer teurer. Das hat wohl auch

[1] Auf Grund dieser Verwechselung legt man auch dem Lesen der Bibel im Urtexte einen viel zu hohen Wert bei. Vilmars Äusserungen über diesen Punkt scheinen mir sehr beachtenswert.

[2] H. W. X, 230.

Herbart im Auge, wenn er in der Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung" sagt[1]: „Es giebt ein Mittel, sie (die religiöse Idee) langsam zu ernähren, zu verstärken und auszubilden, und ihr eine unaufhörlich steigende Verehrung zu sichern, — ein Mittel, das demjenigen, der sie theoretisch kennt, zugleich für das einzige gelten muss: — dies nämlich, sie fortdauernd durch den Gegensatz zu bestimmen."

So stünde denn kein Bedenken im Wege, dem kirchengeschichtlichen Unterrichte die ihm gebührende Stellung neben den übrigen Zweigen des Religionsunterrichtes anzuweisen. Aber damit dürfte auf Gymnasien noch nicht viel geholfen sein, denn wenn der Religionsunterricht überhaupt stiefmütterlich behandelt wird, so bleibt natürlich für die Kirchengeschichte auch nur ein kärgliches Plätzchen übrig. Der Religionsunterricht teilt eben das Schicksal anderer Fächer am Gymnasium. Lateiner zu züchten wie Cicero, das ist das oberste, alles beherrschende Ziel unserer Gymnasien. Vor diesem Götzen muss alles weichen, selbst die unstreitig gehaltvollere, ursprünglichere Litteratur der Griechen muss dem hohlen Formalismus Ciceronianischer Phrasen Platz machen.[2] Doch die Tage der Alleinherrschaft des Lateinischen scheinen gezählt, und vielleicht erleben wir es noch, dass man auch auf den Gymnasien nicht mehr in erster Linie fragen wird, wie bilden wir lateinische Stilisten, sondern dass man es vielmehr als höchstes Ziel ansehen lernt, tüchtige Christen und rechtschaffene, gebildete und brauchbare deutsche Staatsbürger zu erziehen. Kommt diese Zeit, dann wird dem nationalen Geschichtsunterrichte mehr Beachtung geschenkt werden und als Zweig desselben wird auch die Kirchengeschichte sich in rechter Weise entfalten können.[3]

Soll nämlich die Behandlung einer Periode der Kirchengeschichte bildend und erziehend auf unsern Zögling wirken, so muss man sie vor allen Dingen „ausreichend zu Worte kommen lassen", denn vor allen Dingen müssen die Schüler angeleitet werden, die kirchengeschichtlichen Vorgänge zu verstehen und

[1] W. W. XI, 228.

[2] Vergl. dazu „Die Neue Deutsche Schule" herausgegeben von Dr. H. Göring 1. Jahrgang S. 89, 95, 100, 151.

[3] Der Religionslehrerposten darf dann freilich auch nicht als blosse Durchgangsstation für angehende Pastoren angesehen oder wohl gar missbraucht werden als Sinekure für Theologen die zum Predigen untauglich sind.

zu begreifen[1], sie müssen vor übereilten Urteilen bewahrt und gewöhnt werden, in jeder Erscheinung, die ihnen vorgeführt wird, neben dem Verkehrten auch das Berechtigte herauszufinden und über Schwächen und Verirrungen in der Ausführung des guten Grundgedankens nicht zu vergessen. Um das zu erreichen, muss man den Schülern ein Quellenbuch in die Hand geben. Münch[2] will sich damit begnügen, die Quellen vorlesen zu lassen, aber was werden die Schüler davon tragen, wenn ihnen aus Lessings Schriften oder Schleiermachers Reden vorgelesen wird? Ich glaube Vorlesen wird nur zu oberflächlichen Auffassungen und Urteilen führen, daher müssen diejenigen Stücke der Quellenschriften, in denen der charakteristische Grundzug einer Zeit recht ausgeprägt zu Tage tritt, dem Schüler zu eigenem Studium in die Hände gegeben werden, denn gerade das Selbstforschen und Erwägen ist das Bildende. Dabei ist es keineswegs nötig, dass man den Begriff „Quellenschrift“ so eng fasst, wie der Historiker, eine gute auf Quellenstudien ruhende und in anschaulicher Wiedergabe an die Quelle sich anschliessende Darstellung genügt in vielen Fällen für die Schule vollkommen. Auch ist durchaus nicht der ganze Stoff aus Quellen zu gewinnen, vielmehr wird überall da, wo es sich bloss um Auffassung des äusserlich Thatsächlichen handelt, der mündliche Vortrag genügen. Wo es sich aber um tieferes Eindringen in das Geistesleben einer vorgeführten Person in die sittlichen und religiösen Ideen, die eine Zeit bewegen, handelt, da wird man dem Schüler zu wiederholtem Studium die Quellen bieten und ihn anleiten müssen, sich in dieselbe zu vertiefen. Auf diese Weise bekommt der Schüler zugleich eine Vorübung für späteres selbständiges Studium.[3] Man hört so vielfach jetzt Klagen über mangelnde geistige Regsamkeit bei den Studenten. Jeder will nur das nötige Examenwissen sich aneignen, aber an Vertiefung in den Gegenstand seiner Fachwissenschaft denkt er nicht. Sollte diese betrübende Erscheinung nicht eine Folge der an Schulen und Universitäten herrschenden Methode sein? Hier wie dort wird dem Schüler vorgetragen und er muss auswendiglernen, woher soll da bei ihm der Trieb zu eigenem Forschen kommen? Bei den späteren Theologen trägt dieser Mangel an

[1] Münch a. a. O. 283 ff.
[2] A. a. O. 286.
[3] Willmann, Didaktik II. 156.

Selbständigkeit die schlimmsten Folgen. Wenn sich nämlich der Schüler und Student nicht gewöhnt hat, in fremdes Fühlen und Denken sich hineinzuversetzen, gewinnt er nicht nur selbst keine wahrhaft eigene Überzeugung, sondern er bleibt auch Zeit seines Lebens unfähig, das anders geartete Denken seiner Mitchristen zu verstehen und zu würdigen. Der Segen, den ihm ein rechtes Geschichtsstudium hätte bringen können, ist ihm eben verloren gegangen, er vermag die Erscheinungen der Gegenwart nicht in einen grösseren Zusammenhang einzureihen und so Bleibendes und Vergängliches zu unterscheiden, er wird ein Sklave der Partei und sein Denken reicht nicht weiter als das Parteiorgan.

Allzuweit darf man freilich in der Quellenbenutzung auch nicht gehen, denn die Schule hat die Geschichte nicht als Wissenschaft zu betreiben und das Gymnasium ist keine Vorschule für Theologen, sondern für gebildete Christen, also ist nur das zu bieten, was einmal weitere Kreise bewegt und dem christlichen Leben der Gesamtheit neue Impulse gegeben hat, alles Theologische ist auszuscheiden. Ebenso sind alle die Erscheinungen auszuscheiden, oder nur kurz zu behandeln, in denen wir bloss weitere Ausführungen der Hauptgedanken zu sehen haben. Ich habe z. B. in mein Kirchengeschichtliches Lesebuch Lessings Hypothese über die Evangelisten als bloss menschliche Geschichtsschreiber aufgenommen. Ich weiss wohl, dass Lessings Gedanken zum Teil von der Wissenschaft längst überholt sind, aber es kam mir darauf an, die Schüler mit dieser in der Aufklärungszeit zum ersten Mal auftretenden Bewegung durch Vorführung ihres ersten klassischen Vertreters bekannt zu machen und sie anzuleiten, sich in ihrem religiösen Denken mit dieser kritischhistorischen Auffassung der heiligen Schriften auseinanderzusetzen. Die weiteren Entwickelungen, die sich daran angeschlossen haben, zu verfolgen ist nicht Sache der Schule. Ebenso habe ich die Hauptsätze aus Holbachs System der Natur aufgenommen, um den Schülern Gelegenheit zu geben, sich mit dieser Geistesrichtung auseinanderzusetzen, aber die materialistische Richtung in allen ihren Verzweigungen zu verfolgen liegt nicht in meiner Absicht. Auch Schleiermacher wird uns nur als Verfasser der Reden über Religion und als Prediger beschäftigen, nicht als Theolog und Philosoph. Dass ich bei meiner Auswahl in Bezug auf die Aufklärungszeit bereits das Richtige getroffen hätte, wage ich nicht zu behaupten; doch glaube ich eher zu wenig als zu viel geboten zu haben. So dürfte es vielleicht zu einer

besseren Kennzeichnung des Lessingschen Standpunkts dienen, wenn passende Ausschnitte aus der kleinen, aber äusserst wichtigen Schrift über die Herrnhuter geboten würden.[1] Auch die „Parabel“, in welcher Lessing den Unterschied zwischen praktischem Christentum und dogmatischer Rechthaberei deutlich zu machen sucht, dürfte sich vielleicht mit Erfolg unterrichtlich verwenden lassen.

Welche Stelle des Lehrplanes dürfte nun der Periode der Aufklärung anzuweisen sein? In Bezug auf die politische Geschichte herrscht wohl allgemein der Gebrauch, die Neuzeit den letzten Schuljahren zuzuweisen, ebenso dürften in der Litteraturkunde wohl in allen höheren Anstalten Schiller und Göthe das Pensum der Sekunda und Prima bilden, im Religionsunterricht dagegen begegnet man den sonderbarsten Lehrplangebilden. Man scheint hier wirklich der Ansicht zu sein, dass Lehrplanfragen Machtfragen sind, und dass jeder das Recht hat, einen Lehrplan aufzustellen, der die Macht besitzt, denselben andern aufzuzwingen. Die Frage nach der Stellung eines Stoffs im Lehrplan ist aber zu wichtig, als dass sie der Willkür überlassen werden dürfte, denn der Bildungswert eines Lehrstoffes kann nur dann in möglichst vollkommener Weise zur Geltung kommen, wenn man ihn den Schülern zur rechten Zeit und im rechten Zusammenhange bietet.[2] Wann ist nun im Schulleben dieser rechte Zeitpunkt für die Behandlung der Aufklärung gekommen, wann kann man hier auf die relativ vollkommenste Apperzeption rechnen?

Der Grad der Apperzeptionsfähigkeit hängt ab von dem Verhältnis des bereits im Zögling vorhandenen Gedankenkreises zu dem neuen Stoff. Bietet der Stoff dem Schüler zu wenig Neues, so entsteht Langeweile, bietet er zu viel Neues, so wird er unvollkommen aufgefasst, er verbindet sich nicht in seinem vollen Gehalt mit dem bereits vorhandenen geistigen Besitztum, sondern er wird nur als unverdautes Gedächtnismaterial aufgespeichert. Der günstigste Fall tritt dann ein, wenn sich im Umkreis des alten Gedankenkreises bereits Probleme herausgebildet haben, die auf eine Lösung harren, wenn Fragen auf-

---

[1] „Die Gedanken über die Herrnhuter gehören nach Inhalt und Form zum Schönsten, was Lessing geschrieben hat.“ Hettner a. a. O. II, S. 588. In der neuen Cottaschen Ausgabe fehlt leider dieses Schriftchen.

[2] Vergl. die trefflichen Ausführungen von Capesius im XXI Jahrbuche, bes. S. 163 ff.

getaucht sind, die einer Beantwortung durch das zu bietende Neue entgegensehen. Dabei ist es durchaus nicht nötig, dass sich der Schüler dieser Fragen und Probleme bereits klar bewusst ist, vielmehr genügt es, dass eine gewisse Spannung vorhanden ist, dass die Elemente vorhanden sind, aus denen sich die Fragestellung über kurz oder lang von selbst ergeben muss. Ist dieser Geisteszustand im Zögling vorhanden, so wird die Darbietung des Neuen als eine vollkommene Lösung der Spannungsgefühle entgegengenommen und die Aneignung vollzieht sich rasch und ist von Lustgefühlen begleitet. Der Schüler erlebt dann, wenn auch in abgeschwächtem Masse, das, was der erste Entdecker der Sache einst empfand.

Der Gedankenkreis des Schülers ist ein Produkt, welches hervorgegangen ist aus dem Zusammenwirken von Erfahrung, Umgang und Unterricht. Dabei darf man aber den Beitrag, den die natürliche, dem Zufall überlassene Erfahrung und der gewöhnliche Umgang liefern, keineswegs zu hoch anschlagen, denn wenn unser Zögling auch vielfach mit einer hochentwickelten Kultur und einem geläuterten Geistesleben in Berührung kommt, so nimmt er doch davon nur so viel in sich auf, als ihm gemäss ist. Äussere Wahrnehmung ist von innerer Erfassung himmelweit verschieden, daher ist es entschieden zu viel behauptet, wenn Lange in seiner Apperzeption[1] sagt: „Die Bildung des Kindes ... schreitet mehr sprungweise, als in systematischer[2] Ordnung fort. So lernt das Kind z. B. unsere modernen Verkehrsmittel, unsere hochentwickelte Industrie in der Regel früher kennen, als die einfacheren Formen menschlicher Arbeit. Es wird vertraut mit dem christlichen Glauben und christlicher Gesinnung, noch bevor ihm die typischen Gestalten früherer religiöser Entwicklungsstufen vorgeführt werden können." Dass Lange besonders mit dem letzten Teile seiner Behauptung weit über das Ziel hinausgeschossen hat, gesteht er indirekt selbst ein, wenn er Seite 128 für die Volkschule die Möglichkeit der Erringung der obersten sittlichen Entwickelungsstufe bestreitet. Wenn ein Knabe im 8. Lebensjahre wirklich schon mit dem christlichen Glauben und christlicher Gesinnung „vertraut" wäre, dann müsste es doch

[1] Lange, Über Apperzeption. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. 3. Aufl. Plauen 1889.

[2] Dem Zusammenhange nach sollte es wohl heissen „kulturgeschichtlicher".

möglich sein, ihn im 14. Jahre zur christlichen Freiheit zu erziehen.[1]

Für die Ausbildung einer Lehrplantheorie kommt aber nur das in Betracht, was der Zögling sich innerlich zu eigen gemacht hat, nicht das, was ihn bloss äusserlich berührt hat. Auf zufällige Einflüsse, die an der Gestaltung des Geisteslebens bei unsern Zöglingen mitwirken, kann man übrigens schon deswegen bei Aufstellung des Lehrplanes nicht allzuviel Rücksicht nehmen, weil diese Einflüsse bei den einzelnen Individuen sehr verschieden sind. Also können wir bei Aufstellung des Lehrplans neben dem, was der Unterricht geboten hat, nur die durch die Erfahrung gebotenen Stufen der intellektuellen und sittlichen Entwickelung, wie sie im allgemeinen bei allen einer höheren Bildung Zustrebenden vorkommen, in Betracht ziehen. Dass diese Entwickelungsstufen sich nicht scharf von einander abgrenzen lassen, ist selbstverständlich, denn in der geistigen Entwickelung giebt es ebenso wenig wie in der physischen Sprünge.

Also würde es sich für die Einreihung der Aufklärung ins Lehrplansystem um die Beantwortung der zwei Fragen handeln: 1. Wie weit muss die natürliche Entwickelung des Geisteslebens beim Zögling fortgeschritten sein, und 2. welche Bedingungen muss der Unterricht erfüllt haben, wenn die Behandlung der Aufklärungszeit eine fruchtbare sein soll? Natürliche und künstlich geleitete geistige Entwickelung lassen sich allerdings in Praxi gar nicht trennen, denn so wenig es eine vollständig dem Zufall überlassene Entstehung des Geisteslebens unter Menschen, die in Gemeinschaft leben, geben kann, ebenso wenig kann die planmässigste Einwirkung den natürlichen Stufengang unwirksam machen. Das beste Resultat wird sich natürlich dann ergeben, wenn die künstliche Erziehung auf die natürliche Entwickelung Rücksicht nimmt. Dass dieser Fall relativ am vollkommensten dann eintreten wird, wenn im allgemeinen der kulturgeschichtliche Gang eingehalten wird, habe ich bereits früher nachgewiesen und Capesius hat im letzten Jahrbuche die Kulturstufentheorie in so eingehender, besonnener Weise untersucht, dass über die allgemeinen Grundzüge eines pädagogischen Lehrplanes in unserm Kreise wohl kein Wort weiter verloren zu werden braucht.[2] Auch Lange stimmt ja im Grunde genommen mit uns überein[3], seine Zweifel gelten

[1] Vergl. Jahrbuch XX, 101 und 105. Erläuterungen S. 47.
[2] Jahrbuch XX, 96 und XXI, 166.
[3] A. a. O. 131—133. Dazu auch Willmann Didaktik II, 214.

mehr der Zillerschen Begründung der Kulturstufentheorie und ihrer Anwendung auf die einzelnen Schuljahre der Volksschule.

Nach den Ausführungen von Vogt über die stufenmässige Entwickelung, welche die Kirchengeschichte zur Darstellung bringen soll, würde die Aufklärung der 3. Stufe[1] zugewiesen werden müssen, denn durch die Bestrebungen der Geistesheroen des ausgehenden 18. Jahrhunderts vollzieht sich der Übergang vom blossen Autoritätsglauben zum Glauben aus eigener Überzeugung. Den ersten prinzipiell entscheidenden Schritt nach dieser Stufe hin hat freilich die Reformation gethan, und darum gebührt ihr auch im Schulunterricht eine viel eingehendere Behandlung, als man ihr gewöhnlich zu teil werden lässt; aber der Umschwung des ganzen sittlichen und religiösen Lebens, der durch die gewaltigen, fast prophetischen Geister, Luther und Zwingli, angebahnt wurde, war so gross und weittragend, dass er von der Masse in seiner vollen Tragweite noch gar nicht gefasst wurde. Ja, die Bahnbrecher selbst sind sich der ganzen Grösse des Schrittes, den sie thun, nicht klar bewusst. Lessing bezeichnet den Punkt, wo die Reformation nicht zur vollen Entfaltung gekommen war, klar und bestimmt, wenn er in dem „Absagungsschreiben an den Herrn Hauptpastor Goeze in Hamburg“ schreibt: „Luther, grosser, verkannter Mann . . .! Du hast uns von dem Joche der Tradition erlöset, wer erlöset uns von dem unerträglicheren Joche des Buchstabens!“ Und im Anti-Goeze: „Luthers Geist erfordert schlechterdings, dass man keinen Menschen in der Erkenntnis der Wahrheit nach seinem eigenen Gutdünken fortzugehen hindern muss. Aber man hindert Alle daran, wenn man auch nur einem verbieten will, seinen Fortgang in der Erkenntnis andern mitzuteilen.“[2] Volle Gewissensfreiheit, das ist also nach Lessing die echte Konsequenz der Reformation. Luther hatte im Grunde genommen bereits ganz dieselbe Forderung ausgesprochen, aber das war eben ein prophetischer Gedanke, der der Zeit vorauseilte. Gewissensfreiheit setzt einen gewissen Grad von psychologischer und sittlicher Freiheit voraus. So lange der Erbe noch ein Kind ist, sagt Paulus, steht er unter dem Zuchtmeister, wer sich noch nicht selbst regieren kann, muss durch Einsichtigere regiert werden. Aber es kommt im individuellen Leben wie im Leben der Völker eine Zeit, wo der Erbe, mag er nun die rechte innere Bildung erlangt haben

[1] Erläuterungen S. 50.
[2] K L. 34.

oder nicht, die äussere Bevormundung als einen lästigen Druck empfindet, den er abzuschütteln sucht. Das ist der Zeitpunkt, wo in einem rechten Jünglingsleben der Vater allmählich zum älteren, erfahrenern Freunde wird, dessen Ratschlägen man zwar nicht gehorchen muss, aber doch gern gehorcht. Keinem billig denkenden Vater wird es einfallen, dem Sohne Pietätlosigkeit vorzuwerfen, wenn derselbe eigene Wege nach freier Überzeugung einschlägt. Nur darf der Sohn nicht vergessen, dass er, was er geworden ist, vor allem dem Vater zu danken hat; ist er sich dessen stets klar bewusst, so wird sein Auftreten dem Vater gegenüber nie die schuldige Ehrerbietung verletzen, nie pietätlos werden. Einfache Unterordnung unter die väterliche Einsicht und den väterlichen Willen selbst bei entgegengesetzter Überzeugung wäre nicht sittlich, sondern unsittlich, denn „was nicht aus dem Glauben ist, das ist Sünde.“ [1]

Die Aufklärungszeit ist das Mündigwerden der Völker. Dabei versteht es sich von selbst, dass von einem Mündigwerden nicht bei allen Individuen die Rede sein kann, sondern nur bei denjenigen Klassen, welche die Träger des Volkbewusstseins, die geistigen Führer der Nation sind. Ebensowenig darf an ein plötzliches sprungweises Übergehen in die Mündigkeit gedacht werden, vielmehr hat man sich den Vorgang als einen ganz allmählichen vorstellen. Die volle innere Freiheit ist im Leben des Einzelnen wie der Gesamtheit ein Ideal, dem man sich zwar annähern, das man aber unter irdischen Verhältnissen nie voll erreichen kann.

Man könnte nun einwenden: Die Zeit des Mündigwerdens liegt für Zöglinge höherer Anstalten erst jenseits der Schulzeit, folglich muss auch die Bekanntschaft mit der Aufklärung bis dahin aufgeschoben werden. Bei diesem Einwurf verwechselt man wirkliche Mündigkeit, d. h. eine gewisse Abgeschlossenheit und Festigkeit des Charakters, mit dem Beginn des Prozesses des Mündigwerdens. Dieser letzte liegt meiner Erfahrung nach bei der überwiegenden Anzahl der Jünglinge, die sich überhaupt für Fragen des höheren Geisteslebens interessieren, innerhalb der Schulzeit, nur verheimlicht der Schüler infolge einer gewissen ganz berechtigten Scheu diese Vorgänge vor dem Lehrer, er hat dabei das Gefühl, dass das, was sich in ihm regt, nicht reif genug ist, um hervorzutreten. Dazu kommt noch, dass jeder wahrhaft religiöse Mensch sich wohl hütet, das innerste

[1] Röm. 14, 23.

Heiligtum seiner Person, seinen religiösen Glauben, vor profanen Augen zur Schau zu stellen. Als eine Profanierung müsste es aber der Schüler empfinden, wenn sein religiöses Denken vor der ganzen Klasse zum Gegenstand der Besprechung gemacht würde. Und doch schaut derselbe Schüler nach Hilfe aus, er ist ehrlich genug, um die Zweifel nicht leichtsinnig bei Seite zu schieben, und doch protestiert sein Herz gegen diese Zweifel, die ihm das edelste Gut zu rauben drohen. Dass ein solcher Zustand beim Zögling gegen das Ende seiner Schulzeit eintritt, hat seinen Grund in den Bildungselementen, die ihm durch den gesamten Schulunterricht zugeführt werden, und in der geistigen Schulung, die er dadurch erlangt. Dieselben Ursachen, die einst in der Geschichte die Aufklärung erzeugt haben, bewirken eben im Schüler jetzt ähnliche Erscheinungen. Hier ist nun der Zeitpunkt, wo die unterrichtliche Behandlung der Aufklärung das meiste Verständnis finden und dem Zögling für sein inneres Leben die besten Dienste leisten wird.

Allerdings darf sich der Schüler in die Gedanken der Aufklärung nur versenken, um sich über die Einseitigkeiten derselben zu erheben und aus dem Kampfe mit zerstörenden Mächten innerlich gefestigt hervorzugehen. Um das zu ermöglichen, muss der frühere Unterricht seine Schuldigkeit gethan haben, er muss unter dem Schutze der äusseren Auktorität ein festes inneres Band geknüpft haben, das den Jüngling mit dem Heiland verbindet, auch wenn die äussern Fesseln morsch werden. Der Schüler muss also vertraut sein mit dem biblischen Christentum, besonders muss die Person Jesu sein Herz gewonnen haben, Luthers Geist muss in den gewaltigen Reformationsschriften zu ihm geredet haben, durch Spener und Franke muss der Sinn für praktisches Christentum in ihm geweckt worden sein.

Nachdem so der Aufklärungszeit ihre Stelle im Nacheinander der Lehrstoffe angewiesen ist, gilt es nur noch zu untersuchen, welche Stoffe gleichzeitig mit der religiösen Aufklärung behandelt werden müssen, damit eine möglichst vollkommene Gesamtwirkung erzielt werde. Ich setze voraus, dass die alte Auffassung des Konzentrationsgedankens, nach welcher die übrigen Fächer ihren innern Zusammenhang aufgeben und sich in ihrem Fortschreiten vom Gang des Gesinnungsunterrichtes bestimmen lassen mussten, aufgegeben ist[1] und dass statt dessen

[1] Erläuterungen z. Jahrb. XX, S. 55 f. Vergl. auch Willmann, Didaktik II S. 199.

im Gesamtlehrplane der kulturgeschichtliche Fortschritt eingehalten wird. Dann würde der Teil der Kirchengeschichte, welcher die Aufklärung behandelt, eine Seite des Kulturbildes sein, welches vom ausgehenden 18. Jahrhundert entworfen werden musste. Die Profangeschichte würde dann vielleicht gleichzeitig die Unabhängigkeitskämpfe der nordamerikanischen Freistaaten und die französische Revolution zu behandeln haben und die Litteraturkunde würde sich mit Lessing, Schiller und Göthe beschäftigen. Das Letztere darf nicht so verstanden werden, als ob von unsern grossen Dichtern nicht schon auf frühern Stufen einzelnes behandelt werden dürfte, vielmehr muss gerade im Interesse der Konzentration vieles vorausgenommen werden, z. B. gehören Götz von Berlichingen, Egmont, Marie Stuart, Wallenstein u. s. w. in die Reformationszeit, aber die abschliessende Behandlung unserer zweiten klassischen Periode kann nur erfolgen im Zusammenhang mit der ganzen Geistesbewegung, deren Glied sie ist. Lessing, Göthe und Schiller weisen aber wieder hin auf die griechischen Tragiker, an denen sie sich gebildet haben.[1] Doch die weitere Ausführung und tiefere Begründung dieser Gedanken muss ich Berufeneren überlassen.

Zum Schluss noch ein kurzes Wort über die methodische Behandlung des Stoffes. Wie aus dem Vorausgehenden wohl mit hinreichender Klarheit hervorgeht, kommt es mir nicht auf das historische Wissen als Selbstzweck an, sondern auf die Bildung des Zöglings, auf die Einführung desselben in das Geistesleben der Gegenwart. Darum muss ich eine grosse Masse Stoff, der bloss das Gedächtnis belasten würde, bei Seite lassen, um Zeit und Kraft für die rechte Vertiefung in die treibenden Ideen der Hauptwendepunkte zu gewinnen. Alles Äusserliche, alles bloss Zufällige wird also mehr, als das sonst üblich ist, zurücktreten. Auch das Biographische wird nur insoweit Beachtung finden, als es zum Verständnis und zur Veranschaulichung der in der betreffenden Zeit waltenden Idee dient. Die Personen sind mir die Träger des Zeitbewusstseins, als solche kommen sie zur Behandlung. Dabei ist nicht ausgeschlossen, sondern vielmehr beabsichtigt, dass der Zögling die Idee durch das Medium der Person lieben lernt. Diese Liebe zur Person als dem Träger der Idee wird aber nicht durch ausführliche Darstellung der äussern Schicksale erweckt, sondern durch Einführung in das

[1] Willmann a. a. O. 205.

geistige Leben und Schaffen. Blosse Darbietung des Stoffes genügt dabei nicht, es gilt vielmehr, den Schüler zu einem wirklichen Eindringen in den Stoff anzuleiten. Ich habe sehr oft die Erfahrung gemacht, dass kirchengeschichtliche Quellen zunächst beim Schüler keinen oder nur einen geringen Eindruck hervorbrachten; wenn aber dann durch geeignete Hinweisungen und Fragen die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche und Bedeutungsvolle hingelenkt worden war, dann fingen die Schüler an, den Stoff mit andern Augen anzusehen, und bald beteiligten sich auch trägere Individuen an der vom Lehrer angeregten und geleiteten Verhandlung. In der letzten Zeit habe ich den Versuch gemacht, meinen Schülern Konzentrationsfragen zur Erwägung im voraus zu diktieren, und nun kommt es oft vor, dass sie unter sich während der Freizeit über die Unterrichtsstoffe verhandeln. Auf diese Weise wird der Stoff viel tiefer angeeignet, geht vielmehr in Fleisch und Blut über, und Lehrer und Schüler befinden sich wohl dabei.[1]

Die Resultate der Einzelbetrachtung, zu denen der geschichtliche Stoff Veranlassung bot, werden sich dann mit früheren Gedanken, die aus der Lektüre der heiligen Schrift erwuchsen, verknüpfen und sich so zu immer umfassenderen Gedankengruppen zusammenschliessen.[2] Wenn diese dann unter Leitung des Lehrers systematisch geordnet werden, so entsteht eine schulmässige Glaubens- und Sittenlehre, die den grossen Vorzug hat, dass sie vom Schüler als sein geistiges Eigentum angesehen wird, als Produkt seines eigenen Denkens.

Damit aber dem Schüler auch Veranlassung zu weiterem Nachdenken über die im Unterricht angeregten Fragen gegeben werde, dürfte es sich empfehlen, die Themata zu den deutschen Aufsätzen bisweilen dem Religionsunterrichte zu entnehmen.

---

[1] Ludwig Richter: „Woher kommt es, dass man bei unsern Voreltern so viel eigentümliche, originelle Personen fand, während sich jetzt alles zum Allgemeinen, soll ich sagen, erhöht oder verflacht? Jetzt trachten viele vielerlei zu wissen und nennen's Bildung. Eigentlich weiss ein so Gebildeter gar nichts. Die Alten drangen in die vielleicht scheinbar weniger reiche Umgebung tiefer ein. Sie befreundeten sich mit jedem Gegenstande aufs innigste und empfanden und genossen auf diese Weise auch seinen vollen und ganzen Wert. Je mehr ein Mensch mit ganzer Seele an gewissen Gegenständen hängt, je liebevoller er sie erfasst, desto schärfer wird er sein Inneres und Äusseres ausbilden. (Schweizer Blätter für erziehenden Unterricht 1889 S. 272.)

[2] Willmann a. a. O. 140. Münch a. a. O. 290—293.

Auf diese Weise würde nicht nur dem Religionslehrer Gelegenheit gegeben, sich einmal einen gründlichen Einblick in den wirklichen Erfolg seines Unterrichts zu verschaffen, sondern es wäre auch ein neues Band zwischen dem deutschen Unterrichte und dem Religionsunterrichte gewonnen. Diese Aufsätze dürften natürlich nie direkt Glaubensbekenntnisse vom Schüler verlangen, denn das könnte sehr leicht zu Heuchelei und zum religiösen Phrasentum führen.[1] Vielmehr müssten die Themata mehr einen geschichtlichen Charakter tragen. Ich würde beispielsweise folgende Themata vorschlagen; Was versteht Luther unter christlicher Freiheit? Wie denkt sich Luther das Verhältnis zwischen Staat und Kirche? Die Religion Nathans. Lessings Stellung zu den positiven Religionen. Aus welchen Beweggründen erwächst die rechte Toleranz? Was unterscheidet die Toleranz vom Indifferentismus?

[1] Daher Vilmars Bedenken gegen solche Aufsätze. Vergl. aber Münch a. a. O. 294.

III.

Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung.[1]

Von

Dr. Thrändorf.

---

3. Einheit.

Ziel: Welche Stellung nimmt Lessing dem Wunderbeweis gegenüber ein?

I. Wie schliesst dieser Wunderbeweis? (Aus übernatürlichem Können auf übernatürliches Wissen.) — Welche Stellung nimmt die Bibel dem Wunderbeweis gegenüber ein? (Jesus hat in der 2. Versuchung den Gedanken, sich und andern durch ein äusseres Zeichen die Gewissheit seiner göttlichen Sendung besiegeln zu lassen, abgewiesen, und als später die Pharisäer das Ansuchen an ihn stellen, durch ein Schauwunder die Göttlichkeit seiner Sendung zu beweisen, schilt er sie und weist sie zu ihrer Beschämung hin auf die Einwohner von Ninive, die auf die Predigt des Jonas hin Busse thaten.[2] Wie stellt sich die Reformation zur Wunderfrage? (Obgleich Luther an der Wahrheit der Wunderberichte nicht im geringsten zweifelt, will er doch durch Wunder nichts bewiesen sehen. „Wunder, sagt er, beweisen nichts, sonderlich in dieser argen Zeit.“ Was Luther diese unerschütterliche Glaubensgewissheit und Glaubenszuver-

---

[1] Fortsetzung zu Jahrb. XXI S. 257—281.

[2] Matth. 12, 38—42. Dazu Jahrbuch 18, 88 ff. Luk. 11, 29—32. Ähnlich Paulus 1. Kor. 1, 21—24.

sicht verleiht, ist die innere Erfahrung von der heiligenden und beseligenden Kraft, die aus dem innigen Verhältnis zu seinem Heiland ihm zuströmte.) — Welche Wandlung hat in dieser Frage die Aufklärung hervorgebracht? (Siehe Jahrbuch XXI, S. 267.) — Was wissen Sie bereits über Lessings Stellung zur Wunderfrage?

IIa. Lehrstoff: Das im K. L. Gebotene muss in folgender Weise ergänzt werden:

Über den Beweis des Geistes und der Kraft.[1]

„Ein andres sind Wunder, die ich mit meinen Augen sehe und selbst zu prüfen Gelegenheit habe, ein andres sind Wunder, von denen ich nur historisch weiss, dass sie andre wollen gesehen und geprüft haben . . .

Ich leugne nicht, dass die Nachrichten von jenen Wundern und Weissagungen ebenso zuverlässig sind, als nur immer historische Wahrheiten sein können. — Aber nun, wenn sie nur ebenso zuverlässig sind, warum macht man sie bei dem Gebrauche auf einmal unendlich zuverlässiger?

Und wodurch? — Dadurch, dass man ganz andere und mehrere Dinge auf sie bauet, als man auf historisch erwiesene Wahrheiten zu bauen befugt ist.

Wenn keine historische Wahrheit demonstriert werden kann, so kann auch nichts durch historische Wahrheiten demonstriert werden.

Das ist: Zufällige Geschichtswahrheiten können der Beweis von notwendigen Vernunftwahrheiten nie werden.

Ich leugne also gar nicht, dass in Christo Weissagungen erfüllet worden, ich leugne gar nicht, dass Christus Wunder gethan, sondern ich leugne, dass diese Wunder, seitdem ihre Wahrheit völlig aufgehört hat, durch noch gegenwärtig gangbare Wunder erwiesen zu werden, seitdem sie nichts als Nachrichten von Wundern sind, mich zu dem geringsten Glauben an Christi anderweitige Lehren verbinden können und dürfen. Diese anderweitigen Lehren nehme ich aus anderweitigen Gründen an....

Was verbindet mich denn dazu? — Nichts als diese Lehren selbst, die vor achtzehnhundert Jahren allerdings so neu

---

[1] C. 25. H. 9. G. 3.

dem ganzen Umfange damals erkannter Wahrheiten so fremd, so uneinverleiblich waren, das nichts Geringeres als Wunder und erfüllte Weissagungen erfordert wurden, um erst die Menge aufmerksam zu machen."

Hier schliessen sich dann die im K. L. unter „Eine Duplik" abgedruckten Stellen an.

IIb. 1. Welche Bedeutung legt Lessing dem Wunder in der heiligen Geschichte bei? Können wir seiner Betrachtungsweise zustimmen?

2. Inwieweit kann man als evangelischer Christ dem Urteile Lessings über Wahrheitsbesitz und Wahrheitsstreben zustimmen?

1. Wunder: Lessing zweifelt nicht, wie Reimarus, schon a priori an der Möglichkeit der Wunder, sondern er räumt vielmehr ein, dass Wunder für die erste Ausbreitung und Einführung des Christentums von Bedeutung gewesen sein mögen, aber er leugnet, dass die Wunderberichte für uns Beweiskraft haben sollen, er will nicht, dass wir unser ganzes religiöses Leben auf dem schwachen Untergrunde historischer Wahrheiten auferbauen. „Zufällige Geschichtswahrheiten können der Beweis für notwendige Vernunftwahrheiten nie werden." Dass man aber von dem wunderbaren Wesen und Wirken der christlichen Religion auf die Wahrscheinlichkeit wunderbarer Vorgänge bei der Gründung derselben schliessen kann, giebt Lessing ausdrücklich zu. Von erfahrenen selbst erlebten Wahrheiten will er also auf die Wahrscheinlichkeit gewisser historischer Thatsachen, die ausserhalb unsers Erfahrungskreises liegen, schliessen.

„Notwendige Vernunftwahrheiten" sind nun allerdings die religiösen Wahrheiten nicht, denn sie lassen sich strenggenommen nicht beweisen, aber unser Glaube an ihre Wahrheit hängt trotzdem nicht von historischen Wahrheiten ab, sondern die sittliche Hoheit und Erhabenheit der Person Jesu gewinnt unser Herz und lässt uns daher auch den aus seiner religiösen Erfahrung stammenden Aussagen über Gottes Verhältnis zu den Menschen über ewiges Leben und himmlische Seligkeit vollstes Vertrauen schenken. Also nicht auf zweifelhafte Wunderberichte [1], sondern auf den Eindruck der

[1] Harnack sagt (Dogmengeschichte 2. Aufl, II, 59 Anm. 2): „Der Historiker ist nicht imstande, mit einem Wunder als einem sicher gegebenen geschichtlichen Ereignis zu rechnen; denn er hebt damit die Betrachtungsweise auf, auf welcher alle

Person Jesu, den wir noch heute erfahren können, gründen wir unsern Glauben.

Die Wunder selbst werden bei dieser Betrachtungsweise keineswegs geleugnet, sondern sie treten nur zur evangelischen Wahrheit in ein anderes Verhältnis. Früher sagte man: Jesus that Wunder, folglich sind seine Lehren himmlische Wahrheit; jetzt wird man sagen: Jesu ganze Person trägt den Stempel himmlischer Wahrheit und Grösse, also ist es auch denkbar, dass er Thaten vollbracht hat, die weit über das Können und Vermögen gewöhnlicher Menschen hinausgehen.

2. Rechtgläubigkeit oder Wahrheitsstreben? Rechtgläubig zu sein, d. h. die von den Theologen aufgestellten und staatlich sanktionierten Dogmen für wahr zu halten, das hatte bis zu Lessings Zeiten für ein Verdienst gegolten, zweifelndes Suchen nach tieferer Erfassung der christlichen Wahrheit war dagegen Auflehnung gegen Gott und wurde, so lange die Obrigkeit ihren Arm dazu lieh, empfindlich bestraft. Lessing kehrt dieses Verhältnis um, ihm liegt der Wert des Menschen im Streben, nicht im Besitzen; damit scheint er in Widerspruch zu treten mit dem evangelischen Christentum, das in Jesu Christo den Weg, die Wahrheit und das Leben zu besitzen meint. Aber wenn man erwägt, was Besitzen auf geistigem Gebiete im allgemeinen und was Glauben auf religiösem Gebiete wirklich bedeutet, schwindet der Widerspruch. „Was du ererbt von deinen Vätern hast, sagt Göthe, erwirb es, um es zu besitzen.“ Wer ohne Streben, ohne Suchen und Forschen, ohne Kämpfen und Ringen in den Besitz der Wahrheit kommen zu können oder bereits gekommen zu sein wähnt, der hält Worthülsen für die Sache und Glaubensformeln für Religion. Dieses vermeintliche, in Wahrheit aber nichtige Besitztum kann dem Menschen natürlich keinen Wert verleihen, es versperrt ihm nur den Weg zu wirklichem Wahrheitserwerb.

Das Christentum ist seinem innersten Wesen nach nicht Erkenntnis, nicht eine in Worten darstellbare Wissenssumme, sondern ein Gesinnungsverhältnis. „Das Reich Gottes, schreibt

---

geschichtliche Forschung beruht. Jedes einzelne Wunder bleibt geschichtlich völlig zweifelhaft und die Summation des Zweifelhaften führt niemals zu einer Gewissheit. Überzeugt sich der Historiker trotzdem aber, dass Jesus Christus Ausserordentliches, im strengen Sinne Wunderbares gethan hat, so schliesst er von dem einzigartigen Eindruck, welchen er von dieser Person gewonnen hat, auf eine übernatürliche Macht derselben.

der Apostel Paulus an die Korinther (T. 4,20), steht nicht in Worten, sondern in Kraft.“ Das Christentum ist der von Gott durch Jesus Christus in uns bewirkte Anfang neuen Lebens, eines Lebens, das in der vollen sittlich religiösen Vereinigung mit dem Heiland und durch ihn mit Gott seine Vollendung sucht und dereinst zu finden hofft. Was der Gläubige, d. h. der, in dem das neue Leben erwacht ist, innerlich erlebt, das spricht er als sein Glaubensbekenntnis aus, und dieses Glaubensbekenntnis ist Wahrheit, sofern es der Ausdruck des Erlebten ist. Da aber das religiöse Leben in keinem Menschen während seines Erdenlebens zur vollendeten Erscheinung kommt, so bleibt auch das religiöse Wissen Stückwerk und wir müssen alle mit Paulus bekennen (Phil. 3,12): „Nicht dass ich es schon ergriffen habe“ und (1. Kor. 13,9): „Unser Wissen ist Stückwerk und unser Weissagen ist Stückwerk.“ Christ sein heisst also nicht etwa die vollkommene Erkenntnis der religiösen Wahrheit in fertigen Glaubensformeln besitzen, sondern es heisst nach immer innigerer Gemeinschaft mit dem Heiland streben.[1]

Dass Lessing dieses sittlich-religiöse Streben nach Gemeinschaft mit dem Heiland im Auge gehabt habe, ist allerdings nicht anzunehmen, da er die Bedeutung der Person Jesu für das religiöse Leben verkennt, aus dem Zusammenhang geht vielmehr hervor, dass er das religiöse Erkennen vom wissenschaftlichen nicht scheidet. Es kommt ihm offenbar nur darauf an, den sittlichen Wert ernsten Strebens gegenüber einer unduldsamen, auf ihren vermeintlichen Besitz stolzen Orthodoxie festzustellen.

Das viel angeführte und bisweilen sogar als gotteslästerlich verurteilte Wort: „Wenn Gott in seiner Rechten u. s. w.“ will offenbar nur sagen: Wie der Blick in die Sonne mir nicht Erkenntnis, sondern Erblindung bringt, so ist für das vollkommene Schauen des göttlichen Wesens, wie es an sich ist, unser menschliches Geistesauge nicht geschaffen, wir sehen jetzt, wie Paulus den Korinthern schreibt (I. 13,12), durch einen Spiegel in einem dunkeln Wort, dann aber von Angesicht zu Angesicht.“

[1] Darum war es gut evangelisch, wenn der damalige Kronprinz des deutschen Reiches am Gedenktage Luthers die denkwürdigen Worte sprach: „Mögen wir stets dessen eingedenk bleiben, dass die Kraft und das Wesen des Protestantismus nicht im Buchstaben beruht und nicht in starrer Form, sondern in dem zugleich lebendigen und demütigen Streben nach Erkenntnis christlicher Wahrheit.“

Der Ausdruck, den Lessing gewählt hat, ist übertreibend, denn wenn dem Wahrheitsstreben nur die eine Aussicht „immer und ewig zu irren" eröffnet wird, so erstirbt es und wird höchstens zum frommen Wunsche.

III. Wir vergleichen Lessings Stellung den Wundern gegenüber mit der des Reimarus und der Orthodoxie: Die Orthodoxie schliesst aus den Wundern auf die Göttlichkeit der Person Jesu und meint in ihren verstandesmässig angeeigneten überlieferten Glaubenssätzen die absolute Wahrheit zu besitzen, Reimarus beweist aus den Widersprüchen der Wunderberichte und aus seinem Begriff der Naturgesetze die Unmöglichkeit der Wunder und glaubt, damit die positive Religion gestürzt zu haben, Lessing dagegen bestreitet die entscheidende Bedeutung, die von beiden Seiten den Wundern beigelegt wird, und gründet den Glauben auf die der Religion innewohnende, dem gläubigen Gemüt sich offenbarende Wahrheit, ohne deshalb die historische Thatsächlichkeit der Wunder zu bestreiten.

IV. Nachträge zu 2. Artikel (Jahrb. XXI S. 19):

B. 4b Anm.: Verwerfung der Wunder durch den Deismus u. s. w.

E. 1. Anmerkung: Lessing: Das Streben nach Wahrheit macht den Wert des Menschen, nicht der Besitz der Glaubensformel.

V. Aus dem Fragment „Bibliolatrie" wird der historische Abschnitt[1] vorgelesen. Was lernen wir aus diesem Bekenntnis über Lessings Charakter? — Warum entsprach bei Lessing der Erfolg der Streitschriften so wenig der Absicht ihrer Verfasser? — Wie werden wir es anzufangen haben, wenn wir religiöse Zweifler bei der christlichen Religion erhalten oder zu ihr zurückführen wollen? — Wie muss unser eigenes religiöses Leben beschaffen sein, wenn unser Wirken auf andere Aussicht auf Erfolg haben soll? —

4. Einheit.

Ziel: In welchem Verhältnis steht Lessing zu Luther?

I. Was hatte Luther zu seinem reformatorischen Auftreten veranlasst und was Lessing? (Luther konnte in der katholischen Werkgerechtigkeit den Frieden des Gewissens und das rechte

[1] C. 18, 243. H. 17, 168. In der Göschenschen Ausgabe fehlt der Nachlass.

Verhältnis zu Gott dem Vater nicht finden, dagegen zeigten ihm die Schriften Augustins und die Bibel den Heilsweg, der ihn zur innern Freiheit und zur frohen, freudigen Hingabe an Gott den Vater führte. Das Bewusstsein, selbst auf dem rechten Wege zu sein, und die tägliche Wahrnehmung von der schändlichen Versündigung der Römlinge an seinem deutschen Vaterlande trieben Luther zum Auftreten. „Solches sage ich . . .," so bekennt Luther vor Kaiser und Reich[1], „weil ich dem Dienste, den ich meinem Deutschland schuldig bin, mich nicht entziehen mag." Für Lessing lag der Grund zum Hervortreten mehr auf intellektuellem und erst in zweiter Linie auf moralischem Gebiete; sein wissenschaftlicher Sinn wurde durch die durchaus unwissenschaftliche Form der theologischen Lehrgebäude seiner Zeit beleidigt, ausserdem fühlte er, dass die Zeitbildung zur traditionellen Auffassung des Christentums in einem unausgeglichenen Widerspruch stand, und sein Wahrheitssinn duldete nicht, dass diese Kluft durch beschönigende Kunstgriffe verdeckt und vertuscht wurde. Zugleich besass aber Lessing genug Selbsterkenntnis, um sich von dem Wahne, als ob er selbst den Schaden heben könnte, freizuhalten, er erkannte es nur für seine Pflichten, auf den Schaden aufmerksam zu zu machen.) — In welchem Verhältnis steht Luther zur heiligen Schrift, in welchem Lessing? (Luther hat in der heiligen Schrift und durch dieselbe seinen Frieden mit Gott gefunden, darum ist ihm im allgemeinen die Bibel Gottes Wort[2] und er hält mit der grössten Hartnäckigkeit am Buchstaben derselben fest, wie sich das in fast abstossender Weise beim Abendmahlsstreit zeigt. — Lessing unterscheidet in der Bibel das zur Religion Gehörige von dem Naturwissenschaftlichen, Geschichtlichen u. s. w. und will dieses letztere der Kritik freigegeben wissen. Ausserdem unterscheidet er auch zwischen Buchstaben und Geist und will die religiösen Wahrheiten um ihrer innern, nicht um der äussern Beglaubigung willen annehmen.) — Welche Stellung nehmen die beiden Männer zur Person Jesu ein? (Bei Luther inniges, per-

[1] Doktor Martin Luthers Leben Thaten und Meinungen, auf Grund reichlicher Mitteilungen aus seinen Briefen und Schriften dem Volke erzählt von Paul Martin (Rade). Neusalza 1885 Band II, 142.

[2] Über einige weitherzigere Ausserungen Luthers über biblische Bücher vergleiche die Einleitung zur Protestantenbibel 2. Aufl. S. XXIV ff.

sönliches Glaubensleben mit dem Heiland, bei Lessing kühles, verstandesgemässes Abwägen.) —

IIa. 1. Das Absagungsschreiben: Die Reformation hat uns vom Joche der Tradition erlöst, wer erlöst uns vom Joche des Buchstabens?

2. Anti-Goeze: Luthers Geist fordert Freiheit jeder Wahrheitsforschung.

IIb. 1. Ist Luthers Reformation ihrem Wesen nach Befreiung von der den Fortschritt der Erkenntnis hemmenden Tradition?

2. Fordert Luthers Geist wirklich Freiheit der Forschung auch auf religiösem Gebiete?

1. Befreiung von der Tradition? Lessing sieht an der reformatorischen Bewegung hauptsächlich die intellektuelle Seite. Allerdings hat Luther die Kirche von einem Teil der Tradition erlöst, er hat die Auktorität der Päpste und Konzilien geleugnet, aber einen Teil der Tradition hat er auch festgehalten, z. B. die Beschlüsse des Nicänums. Diese scheinbare Inkonsequenz hat ihren Grund darin, dass das Wesentliche der reformatorischen Bewegung gar nicht auf intellektuellem Gebiete lag. Nicht die Frage: Was ist Wahrheit? war es, die Luther beschäftigte, sondern die andere: Was muss ich thun, dass ich selig werde? Das Suchen nach dem Frieden mit Gott hatte Luther zur Schrift und zum Heiland geführt, hier hatte er gefunden, was er suchte, darum fühlt er sich an den Heiland und an die Schrift, sofern sie „Jesum Christum treibt", gebunden. Ein neues religiöses Leben hat also Luther seinen Zeitgenossen gegeben oder vielmehr zurückerobert, das ist der innerste Kern seines Wirkens, die intellektuelle Seite spielt dabei eine Nebenrolle.

Die Gründung einer lutherischen Kirche und die Knechtung der Geister unter das Joch des Buchstabens einer neuen Tradition hat Luther fern gelegen, schreibt er doch in der „treuen Vermahnung zu allen Christen" von der Wartburg aus[1]: „Zum ersten, bitt ich, man wollt meines Namens geschweigen und sich nit lutherisch, sondern Christen heissen. Was ist Luther? Ist doch die Lehre nit mein; so bin ich auch für niemand gekreuzigt. S. Paulus 1. Kor. 3 wollt nit leiden, dass die Christen sich sollten heissen paulisch oder petersch, sondern Christen. Wie käme denn ich armer, stinkender Madensack dazu, dass man die Kinder Christi sollt mit meinem heillosen Namen nennen?

[1] Grosse, Auswahl aus Luthers Schriften S. 96.

Nit also, lieben Freund; lasst uns tilgen die parteischen Namen und Christen heissen, des Lehre wir haben."

2. Luthers Geist und die Freiheit der Forschung. Mit einer Freiheit der Forschung, wie sie Lessing offenbar im Auge hatte, würde der historische Luther schwerlich einverstanden gewesen sein, und auch der Unterscheidung zwischen Bibel und Religion würde er nicht zugestimmt haben, dagegen ist es allerdings ganz in Luthers Geiste, wenn Lessing fordert, dass in Glaubenssachen aller äussere Zwang aufhört. In der Schrift „Von weltlicher Uberkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei," schreibt Luther[1]: „Das weltlich Regiment hat Gesetze, die sich nit weiter strecken denn uber Leib und Gut, und was äusserlich ist auf Erden. Denn uber die Seele kann und will Gott niemand lassen regieren, denn sich selbst allein ... Der Seelen soll und kann niemand gebieten, er wisse denn ihr den Weg zu weisen gen Himmel. Das kann aber kein Mensch thun, sondern Gott allein ... Weil es denn eim iglichen auf seim Gewissen liegt, wie er gläubt oder nicht gläubt, und damit der weltlichen Gewalt kein Abbruch geschieht, soll sie auch zufrieden sein und ihres Dings warten und lassen gläuben sonst oder so, wie man kann und will und niemand mit Gewalt dringen. Denn es ist ein frei Werk umb den Glauben, dazu man niemand kann zwingen. Ja, es ist ein göttlich Werk im Geist, schweig denn, dass es äusserliche Gewalt sollt erzwingen und schaffen." [2]

Neben der Loslösung von aller äusserer Auktorität in Gewissenssachen geht aber bei Luther ein um so innigeres Gebundensein an den Heiland und die h. Schrift, die von ihm zeugt, her. „Mein Gewissen, sagt er in der denkwürdigen Wormser Rede, ist gefangen in Gottes Wort."[3] Diese sittlich-religiöse Gebundenheit an die Person Jesu und die göttliche Offenbarung in der h. Schrift fehlt bei Lessing, daher fehlt seinem religiösen Leben die rechte Wärme und die heilige Begeisterung, die uns bei unserm Luther so unwiderstehlich anzieht.

Dass Luther die ganze gewaltige Tragweite der von ihm geltend gemachten Gedanken noch nicht zu überschauen vermochte, ist unzweifelhaft. Seine Zeitgenossen und Nachfolger

---

[1] Grosse S. 104 f.
[2] Ähnlich spricht sich Luther in der Schrift „An den Adel" aus. Grosse S. 49.
[3] Rade a. a. O. S. 144.

haben daher den Gedanken der Geistesfreiheit als etwas Unverstandenes bei Seite liegen lassen, und in gewisser Beziehung konnten sie nichts andres thun, denn die geistige Gesamtentwickelung war für diesen Schritt noch nicht reif. Sittlich-religiöse Freiheit in Luthers Sinne kann man niemandem schenken, sie will erlebt und errungen sein. Wo aber weitere Kreise dieser Bevormundung innerlich entwachsen sind, da führt es nur zu schwerer Schädigung der Kirche, wenn man diesen Kreisen gegenüber mit Gewalt das alte Verhältnis noch aufrecht zu erhalten sucht. Lessing hat das gefühlt und glaubte daher in Luthers Geiste zu handeln, wenn er in diesem Punkte eine Besserung herbeizuführen strebt, aber indem er bloss an die negative Seite anknüpfte, waren seine Bemühungen für das religiöse Leben in der Kirche unfruchtbar.

III. Wir vergleichen die christliche Freiheit bei Paulus, Luther und Lessing: Gebunden an seinen Erlöser zerriss Paulus die Fesseln, mit denen das jüdische Gesetz auch die Heidenchristen zu binden suchte. Der Glaube, in dessen Kraft er wirkte, gründete sich nicht auf die Tradition, sondern auf die persönliche Heilserfahrung. In ähnlicher Weise hat Luther die Christenheit von der katholischen Gesetzesgerechtigkeit frei gemacht. Das ist die religiös-sittliche Freiheit, die in Kraft des neuen Lebens sagen kann: „Ich vermag alles durch den, der mich stark macht, Christus.“[1] Lessing dagegen hat nur die intellektuelle Seite im Auge, er will der freien wissenschaftlichen Forschung auf religiösem Gebiete die Hindernisse aus dem Wege räumen. Dabei verkennt er aber, dass der, der auf religiösem Gebiete forschen will, selbst erst religiös sein muss, denn wie der Blinde nicht auf dem Gebiete der Farbenkunde forschen kann, so der Religionslose nicht auf dem der Religion. Äusserlichkeiten wie z. B. geschichtliche und philologische Untersuchungen sind ihm zwar zugänglich, aber das Innere der Religion bleibt ihm unverständlich.

IV. Nachtrag zum II. Artikel E, 3 (Jahrbuch XXI S. 22): Die Frucht des Glaubens ist die christliche Freiheit. Paulus: Ihr seid zur Freiheit berufen, liebe Brüder! Nur brauchet nicht die Freiheit zu einem Vorwand für das Fleisch, sondern durch die Liebe diene einer dem andern (Galater 5,13).

Anmerkung: Die christliche Freiheit Luthers: „Ein

[1] Philipper 4, 13.

Christenmensch ist ein freier Herr über alle Dinge und niemand unterthan.

Ein Christenmensch ist ein dienstbar Knecht aller Ding und jedermann unterthan[1] . . . Ein Christenmensch lebt nit ihm selb, sondern in Christo und seinem Nächsten.[2] — Lessing: Luthers Geist erfordert, dass man keinen Menschen in der Erkenntnis der Wahrheit nach seinem eigenen Gutdünken fortzugehen hindern muss.[3]

V. Zeigt Göthe das volle Vorständnis für die Persönlichkeit Luthers, wenn er in den Gesprächen mit Eckermann sagt: „Wir wissen gar nicht, was wir Luthern und der Reformation im allgemeinen zu danken haben. Wir sind frei geworden von den Fesseln geistiger Borniertheit, wir sind infolge unserer fortwachsenden Kultur fähig geworden zur Quelle zurückzukehren und das Christentum in seiner Reinheit zu fassen. Wir haben wieder den Mut, mit festen Füssen auf Gottes Erde zu stehen und uns in unserer gottbegabten Menschennatur zu fühlen.“[4]

5. Einheit.

Ziel: Lessings Gedanken über die Entstehung der Evangelien.

I. Wir wissen bereits, welche Stellung Lessing überhaupt der Offenbarung gegenüber einnahm. Er leugnete eine wunderbare Offenbarung durchaus nicht, aber er weigerte sich, einer solchen um des wunderbaren Beiwerkes willen Glauben zu schenken. Die Religion soll durch ihre innere Wahrheit überzeugen und die Herzen gewinnen. Dabei unterscheidet Lessing in den heiligen Urkunden selbst das religiös Wertvolle und für den Glauben Wichtige von den naturkundlichen und geschichtlichen Nachrichten, die nicht den gleichen Anspruch auf Glaubwürdigkeit machen können. Auf diese Weise will er verhindern, dass der Zweifel, der sich den Mitteilungen dieser Art gegenüber geltend macht, jene religiösen Wahrheiten in Mitleidenschaft zieht.

---

[1] Grosse 65.
[2] Grosse 78.
[3] K. L. 34.
[4] Göthes Selbstzeugnisse über seine Stellung zur Religion und zu religiös-kirchlichen Fragen. In zeitlicher Folge zusammengestellt von Th. Vogel. Leipzig 1888. S. 198 und ähnlich S. 187.

Auch wir sehen nicht in jedem Buchstaben der Bibel eine Offenbarung Gottes, wir wissen, dass die Verfasser der heiligen Schriften Menschen waren, die mit ihrem gesamten Denken im Geiste ihrer Zeit wurzelten. Aber wir sehen in der Entstehung der heiligen Urkunden ein göttliches Werk, durch welches Gott, ohne die Naturgesetze aufzuheben, einen neuen Faktor in das religiöse Leben und damit in das Weltgeschehen eingeführt hat.[1]

IIa. 1. Teil: „Neue Hypothese über die Evangelisten als bloss menschliche Geschichtsschreiber betrachtet. Zur Ergänzung des im K. L. Abgedruckten wird hinzugefügt: § 33. „Hat er nun diesen seinen Auszug in eine bekannte Sprache mit allem dem Fleiss, mit aller der Vorsicht gemacht, deren ein solches Unternehmen würdig war, so hat ihm ja wohl, auch nur menschlicherweise zu reden, ein guter Geist beigestanden, und niemand kann etwas dagegen haben, dass man diesen guten Geist den heiligen Geist nennt ... § 52. Die Meinung, dass Johannes ein blosses Ergänzungsstück zu den drei übrigen Evangelien schreiben wollte, ist allerdings ungegründet. Man darf ihn auch nur lesen, um ein ganz anderes zu empfinden. § 55. Wir dürfen uns nur erinnern, von wem sich das Evangelium der Nazarener eigentlich herschrieb. Von lauter Leuten, die persönlichen Umgang mit Christo gehabt hatten, die also von Christo als Mensch am überzeugtesten sein mussten und ausser Christi eigenen Worten, die sie sich getreuer in das Gedächtnis als deutlich in den Verstand eingeprägt hatten, nichts von ihm erzählen konnten, was nicht auch von einem blossen, aber mit Kraft aus der Höhe ausgerüsteten wunderthätigen Menschen hätte wahr sein können. § 62. Sollte also das Christentum unter den Juden nicht als eine bloss jüdische Sekte wieder einschlafen und verschwinden, ... so musste Johannes ins Mittel treten und sein Evangelium schreiben. § 63. Nur sein Evangelium gab der christlichen Religion ihre wahre Konsistenz, nur seinem Evangelium haben wir es zu danken, wenn die christliche Religion in dieser Konsistenz allen Anfällen ungeachtet noch fortdauert und vermutlich so lange fortdauern wird, als es Menschen giebt, die eines Mittlers zwizchen ihnen und der Gottheit zu bedürfen glauben, das ist ewig,"

IIb. 1) Will Lessing, indem er die Evangelisten als bloss menschliche Geschichtsschreiber be-

[1] Dazu Jahrbuch XXI S. 268.

trachtet, den göttlichen Ursprung des Christentums leugnen?

2) Warum legt er dem Johannesevangelium einen grösseren Wert bei als den Synoptikern?

1. Menschliche Geschichtsschreiber: Lessing will mit seinen Untersuchungen der altkirchlichen Auffassung entgegentreten, nach welcher die Verfasser der Evangelien bloss Werkzeuge des heiligen Geistes waren. Er sah ein, dass seine Unterscheidung von Religion und Bibel, Buchstabe und Geist mit dieser Betrachtungsweise nicht vereinbar war. Dagegen leugnet er keineswegs, dass durch Jesus Christus, in dem nach biblischer Anschauung die Fülle der Gottheit leibhaftig wohnte, in den Jüngern und durch sie in den Verfassern der biblischen Bücher ein neues eigenartiges religiöses Leben erweckt worden ist. Folglich ist die historisch kritische Betrachtung der Quellenschriften mit dem Glauben an die Göttlichkeit des Ursprunges der christlichen Religion recht wohl vereinbar.[1]

2. Johannesevangelium: Dass der Unterschied zwischen dem Johannesevangelium und den Synoptikern sich durch die Annahme, Johannes habe die Berichte seiner Vorgänger ergänzen wollen, nicht hinreichend erklären lässt, betont Lessing mit vollem Recht. Den Vorzug giebt er dem Johannesevangelium deshalb, weil dieses die ganze sittliche Grösse der Person Jesu und das völlig Neue, was in ihm in die Welt getreten ist, am entschiedensten zum Ausdruck bringt. Johannes hat nicht bloss die Thatsachen der Überlieferung wiedergegeben, sondern er hat das innerste Wesen der Person Jesu und ihre Bedeutung für unser Innenleben zum Ausdruck gebracht.

IIa. 2. Teil: Die Erziehung des Menschengeschlechtes[2]: Die Offenbarung ist eine Erziehung des Menschengeschlechts in 3 Stufen. Das Gute wird gethan: 1. aus Rücksicht auf zeitliche Vergeltung, 2. um des ewigen Lebens willen, 3. aus Liebe zum Guten.

IIb. 1. Ist der Gedanke, dass Erziehung und

[1] Die Frage, wie weit Lessings Aufstellungen über die geschichtliche Entstehung der Evangelien noch heute haltbar sind, gehört in die Theologie. Die Schule hat dem Schüler nur zum Bewusstsein zu bringen, dass historischkritische und religiöse Betrachtungsweise sich nicht ausschliessen.

[2] Vergl. Kuno Fischer, Lessing als Reformator der deutschen Litteratur. 2. Teil. Nathan der Weise. 3. Aufl. Stuttgart 1881.

Offenbarung dem Menschen nichts geben, was er nicht selbst finden könnte, richtig?

2. Welche Gottesvorstellung setzt die Auffassung der Heilsgeschichte als einer Erziehung des Menschengeschlechts voraus?

3. Wie ist Lessing dazu gekommen, dem Christentum in dieser Entwickelungsreihe die 2. Stelle anzuweisen? — Hat er damit dem Christentum seinem innersten Wesen nach Gerechtigkeit widerfahren lassen?

1. Erziehung oder Selbstfinden? Um hier klar zu sehen, muss man sich zuerst überlegen, wie überhaupt der Mensch zu einer wahren Bereicherung seines geistigen Besitztums kommt.

Die alten Zeiten huldigten dem Glauben, dass man mit den Worten fertige Wahrheiten überliefern könne, denn die Worte waren der allgemein verbreiteten Anschauung nach Abbilder der Sache. Tieferes Nachdenken hatte diesen Glauben erschüttert, und Locke will nur Sensation und Reflexion als die einzigen Quellen der Erkenntnis anerkennen.[1]

Dass Lessing die alte Auffassungsweise nicht geteilt hat, geht aus einer Stelle der „Gegensätze zum 4. Fragment", an welche sich der erste Entwurf der Paragraphen über die Erziehung des Menschengeschlechts anschloss, deutlich hervor. Dort heisst es[2]: „Es hat zu allen Zeiten privilegierte Seelen gegeben, die aus eigenen Kräften über die Sphäre ihrer Zeitverwandten hinausdachten, dem grösseren Lichte entgegeneilten und andern ihre Empfindungen davon zwar nicht mitteilen, aber doch erzählen konnten." — Von einem Geben und Mitteilen im eigentlichen Sinne kann also nach Lessing auf geistigem Gebiete nicht die Rede sein. Diesem Gedanken kann die empirische Psychologie nur beistimmen; wenn aber Lessing nun weiter behauptet, dass „Erziehung dem Menschen nichts giebt, was er nicht auch aus sich selbst haben könnte" so verfällt er in den alten Irrtum und hält die Vernunft für' ein produktives Vermögen, das aus sich selbst heraus die ewigen Wahrheiten hervorbringt. Die Erfahrung lehrt, dass dem nicht so ist, sondern dass alles geistige Wachsen im letzten Grunde auf einer Wechselwirkung der Seele mit der Aussenwelt

[1] Thilo, Geschichte der neueren Philosophie (Cöthen 1874) S. 103.

[2] H. 15, 279. Die Cottasche Ausgabe hat die Gegensätze leider nicht abgedruckt.

ruht. Diese Wechselwirkung kann zwar je nach der Qualität der geistigleiblichen Individuen, die mit der gleichen Aussenwelt in Berührung kommen, ein sehr verschiedenes Resultat ergeben, aber ohne alle Einwirkung findet selbst in der begabtesten Seele keine Entwickelung statt. Die Quantität und Qualität des geistigen Besitztums eines Menschen hängt also nicht nur von seiner eigenen Kraft ab, sondern zum guten Teil von der Zahl, Reihenfolge und Intensität der äussern Einwirkungen. Wenn nun die menschliche Erziehung einen Teil dieser äussern Einwirkungen in ihre Gewalt zu bekommen und planmässig zu regeln sucht, so thut sie offenbar mehr, als Lessing ihr einräumt. Sie giebt zwar nichts als fertige Erkenntnis, aber sie schafft die Bedingungen, unter denen im Menschen Erkenntnisse in rechter Weise entstehen können, und so kann die Erziehung allerdings den Menschen weiter bringen, als er sich selbst und den zufälligen äussern Einflüssen überlassen, gekommen sein würde.

Auch die göttliche Erziehung hat den Menschen nicht fertige Erkenntnisse gegeben, aber sie hat einzelne und ganze Völker Erfahrungen machen lassen, durch welche die religiöse Erkenntnis bereichert und das religiöse Leben vertieft wurde. Diese neuen Erfahrungen wurden hervorgerufen durch jene „privilegierten Seelen“, die Gott dann und wann, sobald die Zeit erfüllet war, der Welt schenkte, damit sie durch ihr gotterfülltes Wesen ihre Zeitgenossen und die späteren Geschlechter zu sich und damit zu Gott heraufzögen. Am vollkommensten offenbart sich diese erziehende Liebe Gottes in Jesu Christo, der durch sein göttliches Leben auf seine Jünger den tiefsten Eindruck gemacht und so das religiöse Leben und Denken bis in die fernste Zukunft hinaus bestimmt hat.[1]

2. Welche Gottesvorstellung? Mit dem Gedanken einer fortlaufenden Erziehung des Menschengeschlechtes durchbricht Lessing die engen Schranken der deistischen Aufklärung

[1] In seinem Schriftchen „Christus und die Wissenschaft der Gegenwart“ (S. 79) sagt Carriere: „Der Gottessohn, der uns geliebt und sich selbst für uns geopfert hat, weckt unsre Liebe zu ihm, und in der Herzensgemeinschaft mit ihm lebt er in uns, unser Glaube ist selbst diese Lebensgemeinschaft, die Liebe, die als neuer Lebenstrieb sich bethätigt. . . . Es ist nicht unser Verdienst, dass Gott uns zu Kindern annimmt, es ist seine Gnade vielmehr, sein allwaltender Liebewille, der in uns selbst die Widergeburt möglich macht und uns durch Jesus zum Ergreifen seiner Gnade beruft.“

und bereitet eine in religiöser und psychologischer Hinsicht tiefere Erfassung der Heilsgeschichte vor. Der Gott, der dem Deismus ausserhalb der Welt stand und als unthätiger Beobachter dem Walten der Gesetze und dem Schaffen der menschlichen Vernunft zuschaute, wird nun zu einem weisen Erzieher, der das Menschengeschlecht von Stufe zu Stufe der Vollkommenheit zuführt. Wie der Knabe durch die Aussicht auf Lohn und Strafe erst an das Rechthandeln gewöhnt werden muss, um als Mann das Gute aus Wohlgefallen am Guten zu thun, so konnten auch die Völker nur durch die Vorstufen der Legalität zu Moralität, zu sittlicher Freiheit geführt werden.

Die Art freilich, wie Gott erzieherisch auf die Menschheit einwirkt, versteht Lessing noch nicht zu würdigen, ihm ist Christus nur ein Lehrer der Unsterblichkeit, die neue Lehre ist an ihm das Wesentliche. Uns ist der Heiland selbst in der ganzen Grösse seiner göttlichen Reinheit und Liebe das Werkzeug, durch welches Gott uns zu einer höheren Stufe erhebt und damit zu einem tieferen Verständnis seines Wesens befähigt.

3. Stellung des Christentums? Dass Lessing auf den Gedanken kam, dem Christentum die zweite Stelle anzuweisen und es damit eigentlich dem Judentum ziemlich gleichzustellen, ist erklärlich, denn der landläufigen, noch heute weit verbreiteten Ansicht nach ist das Christentum eine Anweisung darüber, wie man sich die ewige Glückseligkeit erwerben kann. Das Motiv zum christlichen Leben ist also ein eudämonistisches. Diese Auffassung war und ist für gewisse Bildungsstufen die einzig mögliche, es fragt sich nur, ob sie dem eigentlichen Wesen des Christentums gerecht wird. Schiller sagt[1]: „Der eigentliche Charakter des Christentums, der es von allen monotheistischen Religionen unterscheidet, liegt in nichts anderem als in der Aufhebung des Gesetzes, des Kantischen Imperatives, an dessen Stelle das Christentum die freie Neigung gesetzt haben will. Es ist also in seiner reinen Form Darstellung schöner Sittlichkeit oder Menschwerdung des Heils und in diesem Sinne die einzige ästhetische Religion." Die verschiedenen Erscheinungen der christlichen Religion scheinen dem Dichter „bloss deswegen widerwärtig und abgeschmackt, weil sie verfehlte Darstellungen des Höchsten sind". Aus diesen Worten geht hervor, dass unser gerade in ethischer Beziehung so scharfsinniger Schiller von einem eudämonistischen Christentume nichts

[1] Vergl. Jahrb, XI. 48.

weiss. Und er hat recht, denn nichts hat unser Heiland entschiedener verurteilt, als das Üben gewisser Tugenden um des Lohnes willen. Wer die Tugend zum Mittel macht, um seine selbstsüchtigen Wünsche zu befriedigen, der hat seinen Lohn dahin. Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so heisst es im Christentum, und wenn Jesus in der Bergpredigt die Geistlicharmen, Herzensreinen selig preist, so ist er weit entfernt, die Aussicht auf Seligkeit zum Motiv des Strebens zu machen, vielmehr spricht er nur die frohe Erfahrung seines eigenen Innenlebens aus. [1] Übrigens ist eine Barmherzigkeit aus eudämonistischen Beweggründen eine offenbare contradictio in adjecto, denn sie wäre doch nichts andres als eine selbstsüchtige Selbstlosigkeit. Barmherzige Handlungen können aus selbstsüchtiger Gesinnung hervorgehen, barmherzige Gesinnungen nicht.

Die eudämonistische Auffassung des Christentums ist aber nicht das Christentum selbst, sondern nur eine psychologische Vorstufe, denn wer sich durch die Aussicht auf himmlischen Lohn zum rechten Handeln antreiben lässt, der wird allmählich an diesem Handeln Wohlgefallen finden, und so wächst er nach und nach in wahre christliche Sittlichkeit hinein. Diese höchste Stufe der Sittlichkeit hat uns aber erst Christus in seinem Leben und Lehren offenbart, also war es ein Unrecht, wenn Lessing in der Erreichung dieser Stufe ein Hinausgehen über Jesus Christus sah.

III. Welche Stellung hat man zu verschiedenen Zeiten den heiligen Überlieferungen gegenüber eingenommen? Die älteste Kirche kennt nur das alte Testament als Wort Gottes und gründet sich auf das begeisterte mündliche Zeugnis besonders begabter Gottesboten. Später bildete sich eine durch Synodalbeschlüsse gefestigte Lehrüberlieferung und daneben erlangten auch die neutestamentlichen Schriften kanonisches Ansehen, doch galten sie keineswegs als die alleinige Quelle religiöser Erkenntnis.

Zu Luthers Zeit war, wie wir schon aus der Unterredung mit Cajetan sahen, das Ansehen der h. Schrift hinter dem der

---

[1] Carriere sagt (a. a. O. S. 47): „Wird im Christentum auf das ewige Heil hingewiesen, das den Reichsgenossen zu teil werde, so liegt darin noch nichts von äusserem Lohn . . . denn die Beseligung liegt eben in der Tugend, in der Liebe selbst. Glückseligkeit, sagen wir mit Aristoteles, ist jene Energie, die in naturgemässer Wirksamkeit ihr Ziel erreicht, sie kommt nicht von aussen, sie ist selbst das Gefühl der Lebensvollendung.“

Konzilbeschlüsse und der päpstlichen Verordnungen vollkommen zurückgetreten. In dem auf diese Auktoritäten gegründeten kirchlichen Leben fand Luther keinen Frieden für sein Gewissen; daher ging er von der entstellten jüngeren zur ursprünglichsten und ältesten christlichen Überlieferung, wie sie in den heiligen Schriften neuen Testaments fixiert war, zurück. Daneben liess er aber auch die ältesten Konzilbeschlüsse gelten.

Reimarus weiss von Schriftauktorität nichts mehr, er sucht vielmehr durch Aufzeigung von Widersprüchen das Ansehen der Bibel zu erschüttern. Natur, Vernunft und Gewissen sind ihm die vollkommen ausreichenden Quellen religiöser Erkenntnis. Dabei scheut sich Reimarus nicht, den biblischen Schriftstellern wissentlichen Betrug vorzuwerfen.

Lessing sieht zwar in den Verfassern der biblischen Schriften nur menschliche Geschichtsschreiber, aber er erkennt in der Reihe der Thatsachen, welche sie überliefern, eine göttliche Erziehung des Menschengeschlechtes.

Welche Bedeutung hat die Person Jesu für die Apostel und Luther, für den Pietismus und die Herrnhuter, für Reimarus und Lessing? Dort der Quell neuen Lebens, der Mittler, der die Versöhnung mit Gott dem Vater gebracht und uns zur Freiheit der Kinder Gottes geführt hat, hier der Lehrer, der das Wissen der Menschen klärte und bereicherte und dadurch auch das sittliche Leben förderte.

IVa. Geschichtsskizze (Forts. z. Jahrb. XXI S. 290): Beweis des Geistes und der Kraft: „Zufällige Geschichtswahrheiten können nicht der Beweis für ewige Vernunftwahrheiten sein!“ — Erzählte Wunder können den Glauben nicht stützen, sondern bedürfen selbst der Stütze.

Anti-Goeze: Der wahre Lutheraner will bei Luthers Geiste, d. h. beim Geiste freier Forschung geschützt sein.

Die Evangelisten bloss menschliche Geschichtsschreiber, aber die Geschichte eine Erziehung des Menschengeschlechts in 3 Stufen: 1. Sinnlicher Lohn, 2. himmlischer Lohn, 3. das Gute um seiner selbst willen.

b. Glaubens- und Sittenlehre (Forts. z. Jahrbuch XXI S. 290): Die heiligen Schriften weder bloss menschlich (Reimarus, Lessing) noch bloss göttlich (Orthodoxie), sondern durch Einwirkung Gottes auf menschliche Persönlichkeiten zu stande gekommen. — Die Offenbarung stufenweise Erziehung.

V. Wie verstehen wir nun Lessings Nathan?[1] — Was bedeutet vor allem das Gleichnis von den drei Ringen? — Es hat Lessing vollkommen fern gelegen, durch die einzelnen Personen im Nathan die drei monotheistischen Religionen ihrem Wesen nach zu charakterisieren, vielmehr geht seine Absicht dahin, in anschaulicher Weise darzulegen, dass nicht der vermeintliche Besitz der absoluten Wahrheit, sondern die Gesinnung den Menschen adelt und vor Gott und Menschen angenehm macht. Der hat den rechten Ring, der durch seine Gesinnung die göttliche Hoheit seiner Religion bewährt. — Christlich ausgedrückt würde dieser Gedanke lauten: „Es werden nicht alle, die zu mir sagen: Herr, Herr! in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen thun meines Vaters im Himmel.“

Geibel[2]: War es sich Lessing bewusst, als er Nathan uns malte, den Juden,
Dass er ihn nur aus dem Schatz christlicher Bildung erschuf?

---

[1] Vergl. dazu Biedermann, Deutschland im 18. Jahrhundert B. II Teil 2 S. 351 ff. K. Fischer, Lessing als Reformator der deutschen Litteratur 2. Teil. Nathan der Weise. 3 Aufl. Besonders S. 50, 60, 68, 89, 187 und 191. — „Die christliche Welt. Evangelisch-Lutherisches Gemeindeblatt für die Gebildeten.“ 3. Jahrgang 1889. S. 765 ff.

[2] Gesammelte Werke. In 8 Bänden. Stuttgart 1883. Bd. 5. S. 84.

IV.

Über die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule.

(Mit Berücksichtigung von Dr. Wilhelm Löwenthals „Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts“.)

Von

Hermann Grabs.

Seit längerer Zeit haben Ärzte und Physiologen den Anspruch erhoben, in den Schulfragen ein entscheidendes Wort mitzusprechen. Die Forderungen gehen allerdings weit auseinander. Während die Einen nur verlangen, dass im Unterrichte die Bedingungen für das richtige Vonstattengehen der wichtigsten physiologischen Funktionen (der Blutzirkulation, der Atmung, der Verdauung, der mannigfachen Absonderungen) nicht ausser acht gelassen werden — diese Forderung schon macht mannigfache Änderungen im Unterricht nötig! — legen Andere der Schule die Zunahme nicht allein der Kurzsichtigkeit, der Rückgratsverkrümmung, des Kopfwehs, sondern auch der Blutarmut, der Bleichsucht und Nervosität, ja selbst die Vermehrung der Geisteskranken und Irrsinnigen zur Last, postulieren die Anstellung eines mit weitgehenden Befugnissen ausgestatteten Schularztes, eine radikale Umgestaltung des Lehrplans und damit die Unterordnung der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft unter die Hygiene oder Gesundheitswissenschaft.

Da gilt es, sich vorzusehen, dass das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet werde.

Es ist unbestreitbar, dass ein Teil der ärztlichen Forderungen berechtigt ist und die allgemeine Berücksichtigung in der Unterrichtspraxis dringend verdient. Dies bezieht sich auf alles dasjenige in der Schulthätigkeit, wodurch die fundamentalen Lebensvorgänge irgendwie geschädigt werden bezw. geschädigt werden können.

Von vornherein muss hierbei bemerkt werden, dass diese Forderungen nicht neueren Datums sind, sondern teilweise schon viel früher und zwar von Pädagogen gestellt wurden. Herbart, von früheren — ich nenne Montaigne, Comenius, Locke, Rousseau, Salzmann — abgesehen, hat schon in den „Briefen über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik“ die Wichtigkeit der Gesundheit, die Reaktion des Körpers auf geistige Anstrengung, die Abhängigkeit des Unterrichtserfolges von den Begleitzuständen der physischen Funktionen ins Licht gestellt. Prof. Ziller hat in seinen Werken, in der „Allgemeinen Pädagogik“ und besonders in der „Grundlegung“, wichtige Konsequenzen jener Wechselwirkung für die Unterrichtsthätigkeit gezogen. In diesem Jahrzehnt hat W. Siegert in Berlin sich in genannter Hinsicht besondere Verdienste erworben. Auf dem fünften deutschen Lehrertage in Görlitz 1884 hielt er einen (im Druck erschienenen) Vortrag über „die Förderung der Gesundheitspflege durch Lehrer und Lehrerinnen“; drei Jahre später veröffentlichte er eine auch von Medizinern geschätzte Schrift über die „Schulkrankheiten, ihre wahrscheinlichen Ursachen und ihre Verhütung“ [1]; auf dem 7. deutschen Lehrertage 1888 zu Frankfurt a/M. hielt er einen Vortrag über „die ärztliche Beaufsichtigung der Schulen“.

Der Geh. Medizinalrat Dr. Wasserfuhr war also schlecht unterrichtet, als er 1887 auf dem Wiener Kongress für Hygiene behauptete: „Ärzte waren es, nicht Lehrer oder Verwaltungsbeamte, welche zuerst die gesundheitlichen Schäden des Schulwesens erkannten, vor die Öffentlichkeit brachten und Mittel zur Abwehr vorschlugen. Die Geschichte lehrt, dass der Gesundheitszustand der Schüler geschädigt wurde, so lange die Leitung des Schulwesens ausschliesslich in den Händen von Lehrern und Verwaltungsbeamten lag und dass den Missständen, welche jenen Schädigungen zu Grunde lagen, erst abgeholfen wurde, als Ärzte sich in das Schulwesen mischten.“

So lange die Frage über die Mitwirkung der Ärzte an der Leitung und Beaufsichtigung der Schule im Stadium der

[1] Berlin bei O. W. Issleib.

akademischen Behandlung sich befand, lag keine dringende Nötigung vor, dieselbe, zumal sie nur auf dem Grenzgebiet der Pädagogik liegt, auch seitens des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik auf die Tagesordnung zu setzen. Die Sachlage hat sich jedoch wesentlich geändert. Seitdem einzelne Länder (Ungarn, Schweden und Frankreich) und grössere Städte (Brüssel und Antwerpen) ihren Schulorganismen den Schularzt eingefügt, seitdem ferner in Deutschland die Ärztekammern, also die anerkannten Vertretungen des Ärztestandes, sich der Sache angenommen haben und auch das preussische Kultusministerium Gutachten in dieser Angelegenheit von den einzelnen Bezirksregierungen eingefordert hat, ist dieser Frage der brennende Charakter nicht abzusprechen.

Untersuchen wir, auf welchen Rechtstitel die Ärzte ihre Ansprüche an die Schule und deren Beaufsichtigung gründen. Ich beziehe mich hierbei auf Dr. W. Löwenthal.[1]

Derselbe begründet die S. 1 seiner Schrift behauptete Kompetenz der wissenschaftlichen Medizin für das Unterrichtswesen folgendermassen. Die Hygiene als Gesundheitslehre und und -Pflege umfasst alles, was zur Erhaltung und Stärkung jenes körperlichen und geistigen Zustandes beiträgt, den man Gesundheit nennt; da nun der Unterricht zu den Faktoren gehört, welche den normalen körperlichen und seelischen Zustand zu fördern und zu schädigen geeignet sind, so bildet das Studium desselben nach der medizinisch-wissenschaftlichen Seite eine Aufgabe der Gesundheitswissenschaft.

Um die Ansprüche der Medizin an die Schule noch fester zu fundamentieren, motiviert L. weiter. Der Unterricht fällt in den Bereich der Erziehung. Die Erziehung, aufgefasst als absichtliche Leitung der Entwicklung, hat eine ganz bestimmte Kenntnis zur Voraussetzung, nämlich die Kenntnis der Natur des zu Entwickelnden, der Gesetze, nach denen diese Entwicklung sich vollzieht, und drittens des Zieles dieser Entwicklung. Die Kenntnis der Natur und der Entwicklungsgesetze sei nur durch Anatomie und Physiologie zu erwerben (S. 2). Das Entwicklungsziel des Kindes sei „unter allen Umständen die harmonische und möglichst weitgehende Ausbildung der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten zu einem in jeder Beziehung möglichst hochstehenden Teilhaber unserer Kultur“ (S.

[1] Dr. Wilh. Löwenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts. Wiesbaden, J. F. Bergmann. 1887.

3). Auch hierzu sei die Kenntnis des menschlichen Organismus und seiner individuellen wie sozialen Lebensbedingungen unerlässlich.

Weiter heisst es: „Aus alledem aber folgt mit zwingender Notwendigkeit, dass die Erziehungswissenschaft mit allen ihren Zweigen auf naturwissenschaftliches und speziell auf physiologisches und hygienisches Wissen sich gründen muss, wenn sie nicht in der Luft schweben soll u. s. w.“ (S. 3).

Treten wir dieser Begründung näher!

Richtig ist, dass die Gesundheit durch einen falsch erteilten oder zu lange ausgedehnten Unterricht geschädigt wird, dass es daher Pflicht des Staates ist, für die Erhaltung der Gesundheit, „das erste Naturrecht des Menschen“, Sorge zu tragen. Daraus folgt aber nicht die Kompetenz der Medizin für das Unterrichtswesen, sondern nur eine ärztliche Mitwirkung bei der Schulaufsicht.

Richtig ist ferner, dass der Unterricht in den Bereich der Erziehung gehört und dass dieses grosse Werk bei seiner Anstrebung die Kenntnis der Natur des Zöglings, der Gesetze, nach denen er sich entwickelt, sowie die Kenntnis des Erziehungsziels zur Voraussetzung hat. Wenn L. jedoch behauptet, dass diese Kenntnis allein oder vorwiegend aus der Physiologie und Hygiene zu schöpfen sei, und hierauf die Forderung gründet, die Erziehungswissenschaft müsse auf die Naturwissenschaft aufgebaut werden, so irrt er. Physiologie und Hygiene haben bei der Erziehung nur soweit mitzureden, als es sich lediglich um die körperliche Pflege und um die Erhaltung bezw. Herstellung der Gesundheit handelt, weiter aber nicht.

Denn wenngleich die geistigen Thätigkeiten mit den Sinnesthätigkeiten eingeleitet werden und an die Funktionen der Nerven und insbesondere des Gehirns, des Centralorgans für den Nervenapparat, gebunden sind, so sind sie von den letzteren doch wesentlich verschieden. Zu ihrer Kenntnis gelangt man auch nicht durch das Studium der organischen Vorgänge, noch überhaupt auf dem Wege äusserer Erfahrung. Man kann durch bloss äussere Wahrnehmung nicht in das Innere eindringen. L. ist Physiolog und nur dieses. Ihm giebt es nur eine Substanz (er spricht es allerdings nicht bestimmt aus, aber es geht daraus hervor, dass er zwischen seelischen und körperlichen Funktionen keine Wesensverschiedenheit setzt und dass er die Trennung der seelischen Funktionen von den physischen ein

altes Herkommen nennt (S. 4), die den Organismus konstituierenden Moleküle. Die Geistesthätigkeit ist ihm das Funktionieren des Gehirns, des „seelischen Organismus“. Konsequent hiermit will er deshalb die physiologischen Gesetze auf die Lehrgegenstände und die Lehrart angewendet haben (S. 78) und übersieht dabei, dass das Lernen keine physische, sondern eine psychische Funktion ist.

Dem gegenüber ist zu betonen: nicht der Organismus ist die eigentliche Substanz — denn er ist der Veränderung und Vergänglichkeit unterworfen — sondern die Seele allein. Dieses unkörperliche Wesen findet im Rahmen der Naturwissenschaft keinen Raum, daher ist seine Erforschung auf dem Wege äusserer Beobachtung, die des Gehirns und seiner Enwicklung eingeschlossen, unmöglich.

Es giebt eben zwei Gebiete und Objekte des Wissens, die Welt des Physischen, des Ausgedehnten oder Extensiven, und die Welt des Psychischen, des nicht Ausgedehnten oder Intensiven; ebenso giebt es zwei Quellen, aus denen die Kenntnisse für die Wissenschaft geschöpft werden, die äussere und die innere Erfahrung. Während wir die Kenntnis der Aussendinge, überhaupt des Physischen, nur mittelbar, nämlich durch das Medium der Sinneswerkzeuge und -Nerven, erlangen, lernen wir das Seelenwesen und die psychischen Vorgänge auf unmittelbare Weise kennen, durch innere Erfahrung oder innere Wahrnehmung, durch (reproduktive) Selbstbeobachtung. Das Studium der „seelischen Funktion“ ist daher, wenngleich ihre Gesetzmässigkeit nur auf dem Wege der Beobachtung erkannt werden kann — vermittelst eines ähnlichen Verfahrens, wie es die Naturwissenschaft anwendet (S. 5) — nicht Sache der Medizin und der naturwissenschaftlichen Disciplin (S. 4), sondern der Philosophie bezw. Psychologie. An dieser Thatsache kann auch der Spott über diejenigen, welche die Welt des Intensiven und des Extensiven auseinander zu halten gelernt haben, nichts ändern, denn die Psychologie ist eben nicht ein „trauriges Hirngespinst auf Grund angeblich philosophischer Voraussetzungen“ (S. 3).

Aus der Identifizierung des Psychischen mit dem Physischen geht als weiterer Irrtum hervor, dass L. keine psychologischen, sondern nur physiologische Gesetze kennt, dass er beispielsweise einfach die für den Ernährungsprozess geltenden Gesetze als Gesetze des Lernvorganges hinstellt. Richtig ist, dass zwischen beiden Prozessen grosse Ähnlichkeit besteht, und dass diese

Ähnlichkeit zu Vergleichungen drängt; aber auch zu nichts weiter. Daher ist es unzulässig, eine hygienische Grundregel zu einem psychologischen Gesetze zu erheben und zu sagen: „In groben Zügen zusammengefasst ist der ganze (Lern-)Vorgang dem der körperlichen Ernährung gleichzustellen" (S. 17).

Wie schon gesagt, besteht zwischen Lern- und Verdauungsprozess allerdings viele Ähnlichkeit. Man kann die Vorverdauung oder Vorbereitung der Nährmittel im Munde mit der Analyse im Unterrichtsverfahren, ferner die Speiseaufnahme mit der Apperzeption, die Abstraktion mit der Assimilation und Umsetzung der Nährmittel in Blut vergleichen. Man kann sogar noch weiter gehen und die funktionellen Ergebnisse: hier die Produktion neuer Zellen, dort die Entstehung und Verwendung neuer Begriffe — in Parallele stellen. Man kann auch den von L. aus dieser Analogie abgeleiteten „Grundregeln des Lehrens" (S. 24) zustimmen, den Regeln:

1. die geistige Nahrung muss für Menschengehirne überhaupt verdaulich sein (L. wendet sich hiermit hauptsächlich gegen die Grammatokraten);

2. sie muss auch der jeweilig vorhandenen Verdauungsthätigkeit (wir würden sagen: der individuellen Apperzeptionsstufe) entsprechen;

3. sie muss auf die Verdauungsthätigkeit anregend wirken (wir: sie muss Interesse erwecken);

4. man muss berücksichtigen, dass die geistige Verdauungsthätigkeit sich zeitweilig erschöpft (wir: man darf die Schüler nicht überanstrengen).

Die Zustimmung erfolgt jedoch mit Vorbehalt. Denn es bestehen neben dem Ähnlichen wesentliche in die Augen springende Verschiedenheiten. Sie darf man nicht übersehen.

Was dem Körper durch die Ernährung zugeführt wird, sind Stoffe, qualitativ verwandt mit den Molekülen des Organismus; das aber, was das geistige Leben einleitet, sind Reize der Aussenwelt, welche Erregungen des Nervensystems hervorrufen und Empfindungen erzeugen, die nur homolog, aber mit den Reizen nicht qualitativ verwandt sind. Im physischen Leben giebt es einen Stoffwechsel, im geistigen nicht. Auch das von L. angewendete Wort „Umsatz" ist nicht zutreffend, und kann man die Bildung der Begriffe nicht der Produktion neuer Zellen aus dem Blut gleich stellen. Als eine Folge solcher Verwechselung psychischer und physischer Thätigkeit ist es anzusehen, wenn L. sich soweit verirrt, die Entdeckung „geistiger

Peptogene“, d. i. solcher geistiger Vorgänge, welche die Aufnahmefähigkeit des Gehirns besonders zu fördern geeignet sind, seitens hygienisch gebildeter Schulmänner zu erhoffen (S. 25).

Auch das Ziel der Erziehung ist nach Löwenthals Formulierung keineswegs genügend und bestimmt. S. 3 bezeichnet er als solches die „harmonische Ausbildung des Kindes zu einem normalen Menschen der Jetztzeit“ (S. 36), S. 2 die harmonische und möglichst weitgehende Ausbildung der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten zu einem möglichst hochstehenden Teilhaber unserer Kultur“, zu „einem vollberechtigten Menschen unserer Zeit“ (S. 71). S. 13 verlangt er, dass die Schüler „civilisierte Menschen“ werden sollen, S. 35 nennt er das Wissen das vornehmste Mittel und Ziel der Erziehung, und S. 80 identifiziert er Wissen und Einsicht. Aus S. 120 dagegen ergiebt sich, dass er „das Glück“ als höchsten Endzweck ansieht.

Was kann man nicht alles unter civilisierten, normalen, vollberechtigten Menschen der Jetztzeit verstehen! Ebenso unbestimmt ist die an Pestalozzi erinnernde Forderung der „harmonischen Ausbildung der individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten“. Sind doch die angebornen Anlagen formaler Natur, ohne qualitative Bestimmtheit. Hierzu kommt, dass viele Individuen erblich belastet sind und dass bei diesen dle Entfaltung alles erblich Angelegten zu den traurigsten Ergebnissen führen müsste. Notwendig muss daher in das Ziel eine nähere Bestimmung darüber, in welcher Richtung die Entwickelung des mannigfach Angelegten sich vollziehen soll, mit aufgenommen sein; sonst ist es unbrauchbar. Wie bestimmt dagegen ist der von Herbart gesetzte Erziehungszweck: „gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses“!

Aus der Nennung des Glückes als Endzweck, aus den Worten, den Schüler zu einem möglichst hochstehenden Teilhaber unserer Kultur zu erheben, ist ersichtlich, dass L. in der christlichen Lebensauffassung nicht steht und die absolute Wertschätzung mit ihren Idealprinzipien nicht kennt bezw. nicht anerkennt. Auch übersieht er, dass die Kultur der Jetztzeit vielfach Verirrungen in sich birgt, vor welchen den Zögling zu bewahren eine wichtige Aufgabe der Erziehung ist. Löwenthals Ansicht über das Wesen der Moralität wird durch folgenden Ausspruch gekennzeichnet: „In letzter Linie hängt die moralische Höhe eines Menschen thatsächlich ab von der Höhe und Harmonie des erworbenen wirklichen Wissens“ (S.72). L. hält das moralische für „eine bestimmte Ausstrahlung

kultureller Entwicklung". Dadurch wird begreiflich, dass er von bestimmten, unabänderlichen Idealprinzipien, wie sie in den ethischen Ideen gegeben sind, nichts weiss, sondern in Übereinstimmung mit der Ansicht anderer, das Sittliche werde nach der Sitte bestimmt und wechsele mit der Kulturentwicklung, seine Normen auf schwankende, wandelbare Bestimmungen gründet. Das aber ist für ein so grosses und schweres Werk wie die Erziehung in hohem Grade bedenklich.

Daher hat L. trotz des S. 98 über die Moral Gesagten kein richtiges Verständnis für die Wichtigkeit des Gesinnungsunterrichts und die Bildung des sittlichen Urteils. Daher gehört nach ihm die Charakterbildung eigentlich der Schule gar nicht an, sondern wird als „die Resultante der Summe aller Lebensäusserungen" in Haus und Lebsn erworben (S. 101).

Demgegenüber ist zu betonen, dass Moralität durch das Beispiel allein, so hoch wir den Einfluss desselben auch einschätzen, nicht kann erworben werden, denn mächtiger und öfter als das gute tritt das böse Beispiel dem Schüler entgegen. Allerdings ist die Bildung des Charakters nur möglich, wenn das Haus mit der Schule Hand in Hand geht. Jenes schafft feste, gute Gewöhnungen, begründet die mittelbaren Tugenden des Gehorsams, der Ordnung, des Fleisses u. s. w. und wirkt durch die Beispiele des Umganges auf Urteilen, Fühlen und Wollen. Die Erzeugung einer gereinigten sittlichen Einsicht jedoch, ohne welche das Streben nach Vervollkommnung undenkbar, ist Sache des Unterrichts. Dieser lässt ideale Willensverhältnisse, die in solcher Reinheit und Deutlichkeit dem Kinde in der Wirklichkeit nicht entgegen treten, anschauen und ethische Massstäbe wie wirksame Impulse daraus gewinnen. Zu diesem Behufe zieht er die Geschichte mit ihren zahllosen Exempeln des Guten und Schlechten in Dienst. So ist also der Unterricht thatsächlich ein wesentliches Mittel des Erziehung.

Beschränkt sich derselbe jedoch auf die „Zuführung von allerlei Wissen", wie L. (S. 56. 71) behauptet, so leistet er nur die halbe Arbeit für die Erziehung. „Kenntnisse", sagt Ziller, „lassen sich der Jugend ohne allzugrosse Schwierigkeit beibringen" (Grundlegung S. 236). Leider liegen sie nur zu oft wie ein toter, ruhender und zugleich gleichgültiger Vorrat in der Seele. Darum muss zu dem Kenntniserwerb noch zweierlei hinzukommen, wenn der Unterricht bezw. das Wissen erziehend wirken soll, erstlich ein Vorziehen, eine Wertschätzung des

Gewussten und zweitens eine gewisse Regsamkeit, ein Weiterstreben, eine Bewegung im Umkreise des Gewussten (Grundlegung 154), d. i. das Interesse. Nur wenn eine tiefe „Gesamtempfindung an dem Gelernten, nämlich Interesse als Mittelglied erzeugt ist, kann das Wollen aus dem Wissen und Können hervorgehen“ (Grundlegung 292).

Die Notwendigkeit des Interesses, dieser intensiven Einwirkung des Wissens auf den Zögling, ist von L. unbeachtet geblieben. An dieser Thatsache wird dadurch nichts geändert, dass L. einmal von der Lernfreude und Wissbegierde und ihren Gegenteilen redet (S. 22), und dass er das vermeintliche Wissen, das sogen. Halbwissen ganz entschieden abweiset und das wirkliche, d. i. durch eigenes Beobachten und Deuten gewonnene Wissen allein im Auge hat.

Ebenso wenig als das Wissen kann das Glück zum Zielpunkt der Erziehung gemacht werden, denn dieser Begriff ist bei den verschiedenen Menschen überaus abweichend und so schwankend wie die Wetterfahne im Winde. Während der Sittliche das Glück im inneren Frieden, in der Übereinstimmung zwischen Sollen und Thun erblickt, sucht es der Selbstsüchtige und sittlich Indifferente in äusseren Dingen, in sinnlichem Genuss, in Anhäufung von Schätzen, in äusserer Ehre und dergl.

So erweist sich denn, wie aus Vorstehendem hervorgegangen, die Physiologie als nicht geeignet weder zur Erkennung der geistigen Natur des Menschen, noch der psychischen Gesetze, ebensowenig zur Festsetzung des obersten Zweckes für Unterricht und Erziehung; darum sind auch die Grundlagen, auf welche L. die Ansprüche der Medizin an die Schule und ihre Leitung stützt, ungenügende. Aus diesem Grunde ist die Pädagogik nach wie vor nicht auf Physiologie, sondern auf Psychologie und Ethik zu gründen.

II.

Wenn im Vorstehenden die unberechtigten Ansprüche der Biologen auf die Pädagogik bekämpft worden sind, so soll damit nicht ein Verzicht auf jegliche Mitwirkung der Ärzte ausgesprochen, noch ihre Kritik über die moderne Schule einfach bei Seite geschoben werden. Im Gegenteil müssen sich Lehrer und Erzieher in hohem Grade verpflichtet fühlen, die Urteile der Mediziner kennen zu lernen, um deren Forderungen, soweit sie berechtigt sind, der Verwirklichung entgegen zu führen. Dazu nötigen

auch die zwar vereinzelt stehenden, aber immerhin gewichtigen statistischen Erhebungen in den Schulen. Stadtphysikus Hertel in Kopenhagen hat 3141 Schüler untersucht und davon $30^1/_2$ Prozent als kränklich oder krank bezeichnet. Eine infolge dieses Untersuchungsresultats eingesetzte amtliche Untersuchungskommission hat unter 16789 Knaben 29 Prozent für kränklich befunden. In Schweden hat dagegen eine Kommission unter Mitwirkung des Hygienikers Axel Key von 11120 Knaben sogar 44,8 Prozent als kränklich konstatiert. Bei der Untersuchung ist, dies wurde ausdrücklich bemerkt, jeder Knabe als gesund in die Liste eingetragen worden, sobald die Angaben irgendwie zweifelhaft waren.[1]

Unzweifelhaft gebührt in den äusseren Fragen der Schule dem Arzte als dem Vertreter der Gesundheitswissenschaft ein massgebender Einfluss. Ich rechne hierher bei Schulhausbauten die Prüfung des Baugrundes und der Lage der zu errichtenden Schulhäuser, die Bestimmungen über Grösse und Helligkeit der Schulzimmer, über Beleuchtung, Heizanlagen, Ventilation im Sommer und im Winter, über die Anlagen der Schulhöfe und Aborte, der Spielplätze, über den Bau und die Einrichtung der Subsellien, die Prüfung des Trinkwassers und der gegen das direkte Sonnenlicht zu treffenden Schutzmassregeln.

Aber auch in Fragen, die zum Teil in die innern Schulangelegenheiten hinüber greifen, ist die Stimme des Arztes von Wichtigkeit. Dies gilt von den Fragen betr. die Festsetzung des Beginns der Schulpflichtigkeit, des Schulanfangs an Vor- und Nachmittagen, der täglichen Dauer des Unterrichts, der in den Unterricht einzulegenden Pausen und wie dieselben auszufüllen, der bei Epidemieen anzuordnenden Sicherheitsmassregeln.

Wie steht es jedoch mit der Tendenz der Mediziner, ihren Einfluss bis in den Unterricht hinein auszudehnen?

Soweit dies im Interesse der notwendigen Pflege und Erhaltung der Gesundheit, der ersten Vorbedingung aller Geistesbildung, ist, wird man ihre Forderungen und Einsprüche wohl beachten müssen.

In erster Reihe steht in dieser Hinsicht die Klage der Ärzte über Überanstrengung und Überbürdung der Schüler. Professor Dr. Preyer-Jena sagt in seinem auf der Naturforscher-Versammlung zu Wiesbaden 1887 gehaltenen Vortrage (siehe Spemanns illustrierte Zeitung „Vom Fels zum Meer“ 1887. III. Heft S. 581. 584), dass der Schulunterricht eine Über-

[1] Siegert, Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule.

anstrengung des Gehirns und in Verbindung damit eine Schädigung der übrigen Organe und Organsysteme zur Folge habe. In demselben Sinne spricht sich Geheimrat von Nussbaum-München aus. „Wir wissen, dass jedes Organ, welches benutzt wird, blutreicher wird, dass sich seine Adern erweitern; und wenn bereits bewiesen ist, dass durch einen arbeitenden Muskel viel mehr Blut läuft als durch einen ruhenden, so gilt ganz bestimmt das Gleiche vom Gehirn. Wird das Gehirn blutreicher, so kann dies nur auf Kosten anderer Organe geschehen. Deshalb werden Arme und Füsse blutarm und kühl, während das Gehirn von Blut strotzt . . . Je früher solche Missverhältnisse im menschlichen Körper entstehen, je jünger das Individuum ist, desto verderblicher sind die Folgen solch mangelnden Gleichgewichts.“[1]

Die Thatsache der Überanstrengung des Gehirns durch den Unterricht ist unleugbar. Sie hat, wie gesagt, eine übermässig starke Strömung des arteriellen Blutes ins Gehirn — bei gebückter Haltung und Vornüberneigen des Kopfes auch eine Stauung des rückflutenden Venenblutes im Gefolge. Wir wissen ja alle aus Erfahrung, wie nach einer Stunde geistiger Anstrengung das Gefühl der Abgespanntheit eintritt, und wie wir instinktiv uns recken und drehen, um das gestörte Gleichgewicht zwischen den einseitig in Anspruch genommenen Empfindungsnerven und den zur Unthätigkeit gezwungenen Bewegungsnerven herzustellen. Diese geistige Abspannung zeigt sich aber bei Kindern viel früher als bei Erwachsenen, bei kleinen Kindern schon nach 10—12 Minuten, und es ist durchaus naturgemäss, wenn nach Verlauf dieser Zeit dem Kinde das Bedürfnis nach Veränderung seiner Haltung, nach Bethätigung seiner Kraft kommt, mögen auch manche Lehrer es Ungezogenheit und Räkelei nennen.[2]

Doch wie kann dem Übel abgeholfen werden? Soll man wirklich, wie Geheimrat v. Nussbaum will, täglich stundenlang körperliche Übungen mit geistiger Arbeit abwechseln lassen? Das ist wohl wünschenswert, aber bei unsern Schuleinrichtungen unthunlich. Ich zitiere nochmals Siegert, der folgendes empfiehlt: „Unterbrechen wir auf 2—3 Minuten den Unterricht und lassen wir die Kinder während dieser Zeit — möglichst bei weit geöffnetem Fenster — einige turnerische Bewegungen machen, wie Kopfdrehen, Schulterheben, Vor- und Rückschultern, Armstossen

[1] Schles. Schulzeitung 1888 No. 26.

[2] Siegert, Die Förderung der Gesundheitspflege etc. Berlin, Nicolai. 1884. S. 24.

aufwärts und vorwärts etc., also Übungen, welche ohne jede Störung ausgeführt und vom Lehrer durch die einfachsten Zeichen kommandiert werden können, und ausserdem einige tiefe Atemzüge thun — vorausgesetzt, dass reichlich frische Luft ins Zimmer strömt — und wir werden sehen, wie frisch die Schüler in den folgenden Minuten die Arbeit wieder anfassen, und wie es ihnen gar nicht einfällt, durch allerhand Allotria die Ruhe zu stören."[1]

L. fordert für die Pausen, die zwischen allen Unterrichtsstunden eintreten sollen, eine Dauer von 15, wenigstens von 10 Minuten und ist gegen die Bewegungsübungen in denselben (S. 114). Gegenwärtig wird schon nach den zwei ersten Schulstunden eine grössere Pause von 15 Minuten gemacht. In meiner Klasse lasse ich ausserdem — es ist das IV. Schuljahr, also Knaben von 9—10 Jahren — zwischen der 1. und 2., der 3. und 4. Stunde eine Pause von ungefähr 5—8 Minuten eintreten; in derselben wird behufs Zutritts freier Luft ein Fenster geöffnet und werden Freiübungen auf der Stelle ausgeführt.[2] Die vorteilhafte Wirkung dieses seit Jahren von mir fortgesetzten Brauchs auf Befinden und Spannkraft der Schüler ist ganz auffällig. Die hygienische Bedeutung dieser Übungen liegt auf der Hand. Sie bezwecken, dass die während des Unterrichts gehemmten Funktionen des Stoffwechsels in flotten Gang kommen, und bewirken zugleich eine Entlastung des Gehirns durch lebhafteres Abfliessen des venösen Blutes. (Siehe Ausführliches hierüber bei Schreber, Ärztliche Zimmergymnastik. XX. Aufl. S. 14—20.)

Die Überanstrengung des Gehirns kann auch dadurch entstehen, dass den Kindern zuviel Unterricht erteilt wird. So ist meines Erachtens für neunjährige Kinder ein täglich sechsstündiger Unterricht zu anstrengend. L. bestreitet dies (S. 113), indem er behauptet, dass die Schulstunden sich meist in den angemessenen Grenzen von 30—32 wöchentlich halten; auch einige Stunden mehr, meint er, schaden nicht, wenn sie nur mit gutem Unterrichte ausgefüllt werden. Dem entgegen ist zu bemerken, dass, wie von Nussbaum sagt, der Körperbau des Menschen schon darauf hinweist, die Gattung homo sei nicht für den Studiertisch, sondern für körperliche Arbeiten geschaffen. Derselbe Verfasser sagt weiter: „Es ist durch und durch eine fehlerhafte Beobachtung, wenn man glaubt, dass ein neunjähriges Knäblein in 7—8 Stunden mehr lernt, als in 4—5 Stunden." In ähnlichem

[1] Siegert a. a. O. S. 24.
[2] Barths Erziehungsschule a. a. O. S. 77.

Sinne spricht sich Preyer a. a. O. S. 582 aus. In seiner Abhandlung „Die Ursachen des Schlafs“ hat er dies physiologisch begründet. Er lehrt daselbst, dass wie bei anstrengender Muskelarbeit ein starker Blutandrang in den bez. Muskeln statthabe, so strömen bei anhaltender oder angestrengter geistiger Thätigkeit starke Wellen arteriellen Blutes ins Gehirn und gleichzeitig ist damit ein sehr lebhafter Sauerstoffverbrauch in den Ganglienzellen verbunden. „Fehlt es der Ganglienzelle an Blutsauerstoff, dann erlöschen die Bewusstseinsthätigkeiten, die Aufmerksamkeit wird lahm, dann steht das Wollen und Denken still wie im Schlafe“ (S. 116). Während mehrstündigen Unterrichts muss aber ein Mangel an Blutsauerstoff eintreten, weil beim Stillsitzen und Aufmerken die Atembewegungen nur schwach sind und wenig Luft einpumpen, und weil ausserdem die Schulstubenluft kein sauerstoffreiches Gasgemisch ist. Noch ein Zweites kommt nach Preyer hierbei in Betracht. Infolge des grossen Sauerstoffverbrauchs entstehen gewisse Erzeugnisse im Gehirn, ähnliche wie sie im arbeitenden Muskel nachgewiesen sind, sogen. Ermüdungsstoffe, welche wegen ihrer Verbrennlichkeit das für die psychische Thätigkeit erforderliche Sauerstoffgas den Ganglienzellen zu entreissen drohen und so eine mehr oder minder grosse Hemmung der geistigen Arbeit hervorrufen. Während eines 3 bis 4stündigen Unterrichts können diese Oxydationsprodukte sich derart häufen, dass Ermüdung und schliesslich Schlaf eintritt (W. Preyer, Aus Natur- und Menschenleben. Berlin. Allgem. Verein für Deutsche Litteratur. 1885.)

Einen wesentlichen Beitrag zu der beklagten Überanstrengung liefern die häuslichen Schularbeiten und die dadurch notwendig werdende Menge der Arbeitsstunden. Der von Alexis und Chalybäus angegebene Maximalumfang der häuslichen Arbeitszeit: für Sexta und Quinta 3—9 Stunden wöchentlich, für Quarta und Tertia 6—12, für Secunda und Prima 12—18[1] ist als richtiges Mass anzusehen. Ebenso ist Dr. G. Lagneau beizustimmen, welcher auf die geistige Arbeit im ganzen nicht mehr als 6—8 Stunden täglich verwendet haben will.

Die eigentlichen Ursachen der Überbürdung sind nicht so sehr quantitativer, als vielmehr qualitativer Natur. Sie in unübertroffener Weise aufgedeckt zu haben, ist das Verdienst des Professors Dr. Th. Vogt in seiner Abhandlung „Die Ursachen

[1] Löwenthal a. a. O. S. 112.

der Überbürdung in den deutschen Gymnasien".[1] (Auch L. nennt Ursachen innerer Natur, solche sind nach ihm die falsche Auswahl der Lehrgegenstände und die falschen Unterrichtsmethoden; jedoch unterlässt er ihre ursächliche Beziehung zur Überbürdung aufzudecken.)

Nach Vogt sind solcher Ursachen dreierlei: 1. die weit verbreitete encyklopädische Tendenz, den ganzen Inhalt eines Stoffgebietes in erschöpfender Weise im Unterrichte zu umspannen, und im Zusammenhang hiermit die Meinung, dass blosses Wissen Zweck des Unterrichts sei. Die Folge davon ist, dass der Grundsatz: Alles, was wissenswert ist, soll gelernt werden — ein Grundsatz, welcher zu stetig wachsenden Anforderungon an die jugendliche Geisteskraft führen muss — zur leitenden Maxime erhoben wird.[2] Von hier aus fällt auf Löwenthals Forderung: „das normale Ergebnis alles Lernens soll Wissen sein" (S. 26) neues Licht. 2. Eine zweite Ursache ist der Mangel an Konzentration im Lehrplan. Bekanntlich enthält der Lehrplan eine grosse Vielheit von Lehrgegenständen. Der Knabe lernt Geschichte und Religion, Deutsch und Latein, Mathematik und Naturgeschichte, jede Disziplin für sich und in isolierter Weise. Jede isolierte Kraft aber ist eine schwache Kraft. So entsteht im Geiste des Schülers ein chaotischer Zustand, eine blosse Anhäufung der verschiedensten Wissensfragmente, aber kein Zusammenhang, keine Ordnung und Übersicht. Das, was sich gegenseitig stützen sollte, führt demgemäss zu psychologischer Hemmung, zur Belastung und Überbürdung. 3. Eine weitere Ursache qualitativer Natur ist nach Vogt die grammatistische Methode, welche, die Berücksichtigung des Apperzeptionsgesetzes und die Abzweckung des Interesses ausser Acht lassend, nach blossem Wissen strebt und das fachwissenschaftliche System früher giebt, ehe die dasselbe konstituierenden Reihen im Schüler successive entstanden sind. Weil das isoliert Gegebene und mechanisch Angeeignete Tag für Tag sich häuft, deshalb wird das Gelernte so rasch vergessen. Dadurch werden endlose geisttötende Repetitionen notwendig, die Schule wird, wie L. S. 33 beklagt, zu einem Orte freudlosen Daseins, das Lernen zu einer Qual. Allerdings soll schon der Knabe die

[1] Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1880. XII. Band.

[2] „Ich klage die Schule der Konkurrenz an, weil sie nichts als zweibeinige Encyklopädieen herausgiebt." Hermann J. Meyer, Herausgeber eines Konversations-Lexikons.

Arbeit als eine Anstrengung, welche Selbstverleugnung erfordert, auch den Ernst des Lebens in Gestalt von Aufopferungen und Versagungen kennen lernen. Die Arbeit selbst jedoch infolge täglich sich wiederholenden Misserfolgs, die Schule durch „Häufung der Unlusteindrücke“ ihm zu verleiden, ist „ein Mittel zum Verderben des kindlichen Geistes und Charakters“ (L. S. 33).

Wenn Löwenthal in der Schule nicht eine blosse Unterrichtsanstalt, „einen Ort, wo in ähnlicher Weise Wissen erworben wird, wie man im Laden die dort vorrätigen Waren gegen Zahlung erwirbt“, erblickt, wenn er der Schule den erziehenden Charakter, den „einer allgemein bildenden Erziehungsanstalt durch Unterricht (S 32) gewahrt wissen will, dagegen an anderer Stelle die Hauptaufgabe der Schule als Erwerb von Wissen bezeichnet und die Charakterbildung hauptsächlich der Familie zuweiset, so beweiset dies, dass er nicht frei von Widersprüchen ist und ferner, dass er das wesentlichste Merkmal und Ziel des Unterrichts, die Erzeugung des unmittelbaren vielseitigen Interesses nicht kennt.

Eine andere Anklage der Physiologen gegen die Schule involviert ebenfalls ein Eindringen in die internen Fragen des Unterrichts, die Anklage, dass der in der Schule dargebotene Lehrstoff ungeeignet sei und dass dadurch die Entwicklung des Gehirns gestört werde. Preyer sagt a. a. O. (S. 582): „Wie die Fütterung und vollends die Überfütterung des Zahnlosen mit den für Erwachsene zum Kauen bestimmten Speisen notwendig die Entwicklung stört, so hemmt auch die Ernährung des Gehirns mit der zusammengesetzten Nahrung des Gelehrten dessen Ausbildung.“

Hiermit steht ein anderer Vorwurf, der gegen das Unterrichtsverfahren, in innigem Zusammenhange. Preyer behauptet, dass die in der Schule geübte Lehrart verkehrt sei, weil sie die Ordnung des Denkenlernens umkehre. „Durch Auswendiglernen unverstandener Wörter und Formen wird das weiche Wachs des Gedächtnisses übervoll gestempelt; für das noch unausgebildete Knabengehirn werden nicht assimilierbare Regeln, Gebote und Verbote ohne Anschaulichkeit aufgehäuft. Das Beharren auf diesem, Fremdes dem Nächstliegenden vorziehenden System ermüdet statt anzuregen“ u. s. w. (S. 585).

Die Spitze des Vorwurfs wendet sich gegen die höheren Schulen und den in ihnen erteilten Unterricht in den fremden, besonders in den alten Sprachen, also gegen die sogenannten

Grammatokraten. Ein Vorzug der Löwenthalschen Schrift besteht in dem Versuch einer Beweisführung, dass die im Gymnasium auf die Erlernung des Latein und Griechisch verwendete Zeit schlecht angelegt, dass die sogen. klassische Bildung mit einem Zeitaufwande von 4066 Schulstunden — die Hausarbeiten nicht eingerechnet — viel zu teuer erkauft sei und dass die dadurch gewonnene geistige Gymnastik, deren Vorhandensein ohnehin sehr bezweifelt werden müsse, kein irgendwie entsprechendes Äquivalent biete (L. a. a. O. S. 44).

In der That sind beide Anklagen, welche übrigens im Vorstehenden schon berührt worden, so schwerwiegend, dass sie auf ihre Begründung geprüft werden müssen.

Die Thatsache, dass nur der die Gegenwart und ihre Aufgaben recht zu verstehen vermag, der ihren Zusammenhang mit der Vergangenheit kennt, ist unbestritten. Daher ist das Bestreben, den Zögling in das Werden der Menschheit bezw. des eignen Volks einzuführen, ganz berechtigt. Wie könnte aber diese Absicht anders erreicht werden, als dass man den Schüler die Geschichte der Alten und in Verbindung damit die menschliche Kulturentwicklung kennen lehrt? Noch einen zweiten Weg giebt es, der ungleich gründlicher und besser zu dem in Rede stehenden Ziele führt: die Erlernung der alten Sprachen und durch sie das Eindringen in die wichtigsten Sprachdenkmäler der Griechen und Römer und den Geist ihrer Klassiker. Unser gesamtes Kulturleben ist von der antiken Kultur in der ausgedehntesten Weise durchdrungen nnd beeinflusst, so dass, wer ein gelehrtes Verständnis sich von diesem Zusammenhange verschaffen will, in die altklassische griechische wie lateinische Litteratur sich versenken muss. Darum spricht man auch heute noch vielfach nur dem klassische Bildung zu, welcher den Homer und Xenophon, den Cicero und Horaz in der Ursprache zu lesen vermag. Leider ist dieser Weg, die Ideen der Alten kennen zu lernen und ihre Kulturschätze sich nutzbar zu machen, so lang und so schwierig, dsss nur wenige ihn zurücklegen. (Nach Preyer haben 1885—86 in Preussen nur 14 Prozent der auf den höheren Schulen Abgehenden d. i. 3,3 Prozent des ganzen Schülerbestandes das Reifezeugnis erhalten. Auf 20 000 Sextaner kamen 1885 noch nicht 4000 Abiturienten.[1] Leider wird auf dieser Wanderung durch die Bewältigung der zahl-

[1] Dr. Hugo Göring, W. Preyers Auftreten für Abschaffung des Gymnasial-Monopols (Deutsche Blätter f. e. U. 1887. No. 46).

losen Sprachformen soviel Verzögerung hervorgerufen und soviel Geistes- und Nervenkraft verzehrt, dass von dem Geist der Klassicität nur verhältnismässig wenig auf den Zögling übergeht.

In diesem Umstande liegt nicht nur eine Quelle für die beklagte Überbürdung, sondern auch für das ganz unverhältnismässige Vorwiegen des Formen-Unterrichts im Arbeitspensum der Schule. Löwenthal sagt über die herrschende Lehrart: „Die fast allgemein gehandhabte Art des Sprachunterrichts durch Auswendiglernen grammatischer Regeln ist genau so widersinnig, wie wenn ein angehender Mediziner durch Auswendiglernen der physiologischen Gesetze zum Verständnis von Bau und Funktion des ihm noch unbekannten menschlichen Körpers gelangen wollte" (S. 67).

Doch diese Klagen richten sich genau besehen nur gegen die falsche Methode, und deshalb darf man den Unterricht im Latein und Griechisch nicht überhaupt vom Lehrplan der höhern Erziehungsschule streichen oder ihn für „altes Gerümpel" erklären. Preyer ist anderer Meinung, denn er sagt: „Ich würde mit tausend andern Vätern die Söhne auf der Schule kein Griechisch und Latein mehr lernen lassen, sondern nur auf der Universität".[1] Gerade der Lateinunterricht ist geeignet, in hohem Grade bildend zu wirken. Allerdings muss dann die Methode desselben andere Bahnen einschlagen.

V. Günther hat die Ursachen, welche dem Latein seinen erziehenden Einfluss rauben, in einer wertvollen Abhandlung „Der Lateinunterricht im Seminar"[2] angegeben und dieselben auf die Fehler der Methode zurückgeführt. Das herrschende Unterrichtsverfahren stützt sich in den Unterklassen auf Übungsbücher wie Ostermann, Spiess u. a. (im Französischen auf Plötz, Ahn u. a.) In diesen Büchern, in ihren durcheinander geworfenen Sätzen mit schalem, ganz heterogenem Inhalt und in dem streng nach der Grammatik eingerichteten Lehrgange liegt der Hauptschaden. Sie sind schuld, dass im Unterrichte die Formenlehre so im Vordergrunde steht, dass irgend welcher Gedankeninhalt nicht zur Geltung kommt.

Und warum giebt man solche Gedankensplitter, blosse Knochen ohne Fleisch?

Damit die fremde Sprache in der Reihenfolge des grossen, mannigfaltigst gegliederten Systems, welches Grammatik heisst

[1] Deutsche Blätter f. erz. U. a. a. O. S. 367.
[2] Jahrbuch XIII S. 149—247.

und welches mit seinen haarscharfen Unterscheidungen die Sprachforscher im Lauf der Jahrhunderte aufgefunden und zusammengetragen haben, gelernt werde. Das ist aber gegen den natürlichen Gang der Spracherlernung. Daher geben diese Übungsbücher die Sprache auch nicht, wie sie ist, sondern wie sie im Dienst der Grammatik zugestutzt und verunstaltet worden ist. Durch dieses dem Unterrichte zur Unterlage dienende Material wird notwendig das Verfahren in falsche Bahnen gewiesen. Anstatt den Schüler zu veranlassen, aus der Lektüre die unbekannten Vokabeln herauszustellen, kennen zu lernen und zu memorieren, werden dieselben im voraus, ehe ein Bedürfnis nach ihrer Kenntnis vorhanden sein kann, zum Einprägen aufgegeben, und zwar als buntes Durcheinander. Anstatt dem Schüler Gelegenheit zu schaffen, die mannigfaltigsten Sprachformen selbst zu vergleichen, die übereinstimmenden aufzufinden und zusammenzustellen und so selbstthätig von der Einzelerscheinung zur Regel fortzuschreiten, wird diese bildende und interessierende Arbeit ihm vorenthalten und wird er genötigt, das sprachliche Gesetz, sowie es die Grammatik formuliert hat, einfach auswendig zu lernen. Solchem Gebrauch gegenüber ist mit Günther darauf hinzuweisen, dass die allgemeinen Begriffe und Wahrheiten im menschlichen Geiste nur ganz allmählich entstehen, dass alles Allgemeine, das dem lernenden Knaben urplötzlich entgegentritt und das er sich einprägen muss, ohne die verwandten konkreten Vorstellungen zu besitzen, ihm dunkel, unverstanden und interesselos bleibt. Nur diejenigen Kenntnisse prägen wir uns leicht ein, behalten sie mühelos und sicher, die wir selbständig gesucht und gefunden haben.“ Die Übungsbücher jedoch verhindern das selbständige Erarbeiten des grammatischen Materials.

Also diese Schäden des Unterrichtsverfahrens im Sprachunterrichte sind in erster Linie schuld, dass viele unter den Gelehrten, besonders die Naturforscher und Ärzte, den Unterricht in den alten Sprachen bekämpfen, dass ein Mann wie der Professor Preyer sich zu folgendem Urteil gedrungen fühlt: „Eines der herrlichsten Erzeugnisse des Menschengeistes, die Sprachwissenschaft, wird durch die Art, wie sie in den Schulen jetzt gelehrt wird, geradezu in den Augen der Schüler herabgesetzt.“ (Naturforschung und Schule S. 592).

Dass der grammatische Unterricht die Gesetze der Psychologie oft ignoriert, dadurch die Gesundheit des Geistes schädigt und darum sowohl nach Lehrstoff als auch nach Lehrweise vor

dem Forum der Pädagogik nicht besteht, ist gesagt worden; dass er aber auch vom Standpunkte des Physiologen nnd Hygienikers entschieden verurteilt wird, muss nochmals ausdrücklich wiederholt werden. „Das Auswendiglernen von mehreren tausend Vokabeln zweier toter Sprachen ist für das junge wachsende Gehirn eine grosse Anstrengung, eine Überlastung, und beeinträchtigt deshalb die Entwicklung anderer Funktionen erheblich," sagt Preyer a. a. O. S. 594.

Will man also auf den grossen Bildungswert des Latein und Griechisch nicht verzichten — und das kann das humanistische Gymnasium nicht! — so muss man allen Ernstes an eine Reform des Sprachunterrichtes herantreten und zwar in der Richtung, wie sie von Professor Ziller in seiner Arbeit „Lateinische Einheiten"[1] und „Das Material für den ersten lateinischen Unterricht"[2] angebahnt und von anderen wie Rud. Barth „Lateinisches Lese- und Übungsbuch für Sexta und Quinta" — siehe auch Prof. Dr. Menge „Die Anfänge des Lateinunterrichts in Sexta" (Pädagogische Studien von Rein. 1886. III. Heft) und die einschlägigen Arbeiten in der von Frick und Richter herausgegebenen Zeitschrift „Lehrproben und Lehrgänge" — fortgeführt worden ist. Vor allem sind die jetzt wöchentlich mehrmals vorkommenden, den Unterricht nachteilig beeinflussenden und die Lektüre in den Hintergrund drängenden Spezimina m. E. auf ein viel geringeres Mass zu beschränken. Wenn die erwähnten Arbeiten auch nur Anfänge sind und die Hauptsache auf dem überaus grossen Gebiet noch zu leisten bleibt, so ist doch durch sie der Weg, welchen die Reform einzuschlagen hat, bestimmt vorgezeichnet.

Wenige Menschen nur sind in der Lage, sich durch das Studium der alten Sprachen ein Verständnis vom Zusammenhang zwischen Gegenwart und Vergangenheit zu verschaffen. Für die übrigen giebt's zum selben Ziele einen anderen Weg. Dieser kürzere ungleich gangbarere Weg, die hervorragendsten Schätze des Altertums kennen zu lernen, ist das Lesen der Klassiker in guten Übersetzungen. Welch gewaltigen Eindruck klassische Stoffe in deutschem Gewande z. B. die Odyssee auf den Geist des Knaben macht, können viele sich gar nicht vorsteilen. In vollem Einklange mit der vorgenannten Erfahrung steht Gutzkows

[1] Jahrbuch XV S. 50.
[2] Jahrbuch XIII S. 66.

Ausspruch: „Man wird den Schatz des Altertums erst heben, wenn man auf den Schulen die alten Klassiker in Übersetzungen liest und das Studium des Urtextes den Gelehrten überlässt.“[1]

Der Vorwurf, dass den Schülern ungeeigneter Lehrstoff dargeboten werde, weil die Ausbildung der Hirnfunktion anderes erfordere „als Buchstaben- und Zahlensehen“, trifft nicht allein die höhere, sondern auch die niedere Schule, die Volks-, Bürger- und Mittelschule, trifft sogar den Anfangsunterricht. Bekanntlich beansprucht der Unterricht im ersten Schuljahr den grössten Teil der Zeit für Lesen und Schreiben. Nach Polacks Stundenplan[2] sind von den 24 Stunden wöchentlicher Unterrichtszeit 11 Stunden auf Deutsch und 4 Stunden auf Rechnen in der Unterklasse angesetzt. Die übrigen 9 Stunden sind in folgender Weise verteilt: 5 Stunden auf Religion, 2 Stunden auf Singen und 2 Stunden auf Turnen. Nun ist männiglich bekannt, dass der erste Lese- und Schreibunterricht nichts anderes ist als eine von allem Inhalt abgelöste, lediglich formale Beschäftigung mit den Elementen der Muttersprache, mit Lauten und Buchstaben, bestehend im Anschauen, Wiedererkennen, Lesen, Üben und Nachschreiben blosser Zeichen. Dass dieser Unterricht täglich betrieben und auf eine Stunde und länger ausgedehnt, unnatürlich ist und gegen das Bedürfnis und Interesse des Kindes geht, zugleich eine sehr grosse einseitige Anstrengung des Auges und Gehirns zur Folge hat, liegt auf der Hand. — Leider wird oft auch auf späteren Stufen im Deutschunterrichte gegen die pädagogischen Forderungen verstossen. Das geschieht überall dort, wo die Grammatik im Vordergrund steht und die Berücksichtigung der Lektüre zurückgesetzt wird, oder wo sprachliche, nach dem logischen System der Grammatik eingerichtete Hilfsbücher, z. B. die Sprachschule von Jütting, die von Baron, Junghans und Schindler, den Unterrichtsgang bestimmen. Die in diesen Lehrmitteln enthaltenen Sprachstücke sind zu dem besonderen Zwecke abgefasst, dass ganz bestimmte Spracherscheinungen, z. B. die Beifügung, ein Eigenschaftswort oder ein Hauptwort im 2. Falle oder ein besitzanzeigendes Fürwort, recht oft vorkommen. Es findet sich dann, dass fast jeder einzelne Satz die bez. Erscheinungen aufweiset und so dem Schüler die Arbeit des Suchens und Sammelns, des Ver-

[1] Löwenthal a. a. O. S. 49.

[2] Polack, Lehrplan etc. Gera, Theod. Hoffmann. III. Aufl. S. 18.

gleichens und Gegenüberstellens abgenommen, zugleich aber auch die Freude des selbstthätigen Findens entzogen ist. — An den Schaden, der durch die encyklopädisch zusammengesetzten Lesebücher im Bewusstsein des Schülers angerichtet werden kann, braucht bloss erinnert zu werden.

Zum Unterricht des ersten Schuljahres zurückkehrend, muss weiter gesagt werden, dass nicht allein der Deutschunterricht, sondern auch der übrige Unterricht auf das Interesse und geistige Bedürfnis zu wenig Rücksicht nimmt. So der Rechenunterricht. Derselbe hat es mit den abstraktesten Vorstellungen, den Zahlbegriffen, zu thun und besteht in nichts anderem als im Zu- und Abzählen und Ziffernschreiben.

Und wenn wenigstens der Gesinnungs- oder erste Religionsunterricht eine „verdauliche“, dem Kinde wahlverwandte Geistesnahrung und dadurch eine Erquickung fürs Gemüt brächte! Aber auch hier wird der kleine Schüler bitter enttäuscht, denn dieser Unterricht führt ihn in eine jenseits seines Empfindens liegende völlig fremde Gedankensphäre, für welche er absolut kein Verständnis hat, so dass an eine fröhliche Apperzeption und innere Anteilnahme nicht zu denken ist. Auch auf der Mittel- und Oberstufe wird die Sachlage nicht wesentlich verbessert.[1] Das liegt erstens darin begründet, dass der Schüler wegen der nach konzentrischen Kreisen getroffenen Verteilung des biblisch-historischen Stoffes sich in keine geschichtliche Periode voll und ganz einleben kann und dass ausserdem das neu Auftretende allzu sehr mit Altem durchmischt und darum des Zaubers der Neuheit beraubt ist. Zweitens ist auf dieser Stufe dem Katechismus eine zu vornehme Stellung und ein zu breiter Platz eingeräumt. Der Katechismusinhalt schon an sich kann nicht als eine „für Kindergehirne verdauliche Nahrung“ angesehen werden, weil er ein grosses aus religiösen und sittlichen Begriffen, Urteilen und Glaubenssätzen zusammengesetztes System ist und aus lauter Abstraktionen besteht, welche zahllose, selbst gemachte Erfahrungen bezw. Anschauungen zur Voraussetzung haben. Aber auch die unterrichtliche Behandlung dieses diffizilen Unterrichtsstoffes kann dem religiösen Interesse wenig frommen, da das konkrete unumgängliche Anschauungsmaterial erst aus tiefen Schachten des Gedächtnisses mühevoll gerufen werden muss und der abstrakte Katechismusinhalt unausgesetzt logisch zergliedert und in seinen einzelnen Teilen bis zur Ermüdung im „Blickpunkt

[1] Siehe Löwenthal a. a. O. S. 99 u. f.

des Bewusstseins" erhalten wird. Die Beschaffenheit des kindlichen Geistes jedoch weist darauf hin, dass man des Schülers Aufmerksamkeit nicht stundenlang ungestraft in die Höhen kalter Abstraktionen bannen darf. Die Folge davon ist entweder ein Verbalismus der schlimmsten Art oder eine kontinuierlich fortgesetzte, schwere Verdüsterung des Geistes verbunden mit Verkältung des Gemüts und mit Verstörung des natürlichen Frohsinnes. Dass diese Art geistiger Thätigkeit der Entwicklung des Gehirns vorteilhaft ist, wird niemand zu behaupten wagen.

Im Anschluss hieran werde an ein ärztliches Votum erinnert. „Ich glaube Sie noch auf einen wunden Punkt aufmerksam machen zu müssen, dessen Wirkungen sich dem Arzte, und besonders dem Irrenarzte, in weiterem Masse enthüllen als anderen Berufskreisen; es ist das die beirrende Rolle, welche ein übelgeleiteter religiöser Unterricht auf das Gehirnleben eines grossen Teiles unserer Generation ausübt. Indem man nämlich einerseits die höchsten Fragen und Aufgaben des sittlichen Lebens im kindlichen Gemüte auf eine dogmatische Begründung zurückführt, und indem man anderseits für den Inhalt und für die Prüfung dieser dogmatischen Begründung die Giltigkeit der allgemeinen Logik — also der natürlichen Denkgesetze — prinzipiell ausschliesst, so pflanzt man in das geistige Leben eine bedenkliche isolierte Freistätte, auf welcher jede wie auch immer den gesunden Denkgesetzen hohnsprechende Vorstellungsgruppe sich privilegiert findet, sobald sie nur irgendwelche künstliche Fühlung mit sogen. religiösen Anschauungen gewonnen hat. Die krankhaften Folgen dieser — um mich ärztlich auszudrücken — unphysiologischen Gehirnerziehung sehen wir bei den Massen in Gestalt jener von Zeit zu Zeit epidemisch auftretenden religiösen Wunderschwärmereien, wie wir solche ja augenblicklich wieder (1877) vor unseren Augen sich abspielen sehen, allerdings zunächst von unsern westlichen Nachbarn importiert, aber doch üppig gedeihend auf unserm leider dazu vorbereiteten heimischen Boden. Im einzelnen aber erkennen wir die pathologische Folgewirkung desselben Grundübels wieder in der widerstandslosen Hingabe, mit welcher die auf solcher Grundlage erzogenen Geister bei eintretenden Gemütsverstimmungen sogleich religiösen Wahnvorstellungen Thür und Thor öffnen, und in der weit grösseren Unzugänglichkeit gerade dieser Kategorie von Wahnvorstellungen für jegliche eigene oder fremde logische Korrektion, weil eben das Gehirn förmlich dazu erzogen worden ist, auf diesem speziellen Vorstellungsgebiet jede Berechtigung logischer Vernunft-

gründe auszuschliessen. Es ist eine vergebliche und gefährliche Selbsttäuschung, wenn man versucht, jene isolierte Behandlung religiöser Bewusstseinsfragen dadurch zu motivieren, dass man die Religion als ausschliessliche Gemütsangelegenheit hinstellt, eine Ressortbeschränkung, welche sich thatsächlich noch nirgendwo durchführbar erwiesen hat . . . Es muss daher auch auf diesem Gebiete im Unterrichte Klarheit und Schutz vor Einpflanzung einer solchen Geistesrichtung gewährt werden, welche die psychische Gesundheit und Widerstandsfähigkeit unseres heranwachsenden Geschlechts zu schwächen droht." Geh. Reg.-Rat Dr. Finklenburg (Deutsche Vierteljahrsschrift für öffentliche Gesundheitspflege, X. Band, S. 48).

In Rückblick auf das Vorgesagte erscheinen die seitens der Ärzte erhobenen Beschwerden begründet Dies veranlasst zu der weiteren Frage, was von medizinischer Seite zur Beseitigung der genannten Schäden anempfohlen werde.

III.

„Der Ruf nach Reformen ertönt überall . . ." sagt L. Auch die Pädagogen streben eine Reform des Schulunterrichts, insbesondere des Lehrplans an. L. will eine Umgestaltung auf der „allein massgebenden Grundlage, der psycho-physiologischen, der entwickelungsgeschichtlichen" (S. 8). Der Lehrplan umfasst das gesamte Unterrichtsmaterial in seinem Nacheinander und in seinem Nebeneinander, also in seiner successiven wie in seiner simultanen Anordnung. Richtig ist und wichtig für die Auswahl der Lehrgegenstände, dass Löwenthal der Schule den Charakter einer Anstalt, welche nicht besonderen Zwecken dient, sondern allgemeine Bildung vermittelt, gewahrt haben will. Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände, sagt Löwenthal, soll entwicklungsgeschichtlich sein. Darunter versteht er dasselbe Gesetz der Physiologie des geistigen Lebens, welches für die Methode angerufen wird (S. 72 cf. 16. 62). Als „springenden Punkt" bezeichnet er die Zufuhr der entsprechenden geistigen Nährmittel in assimilierbarer Form. „Entspricht diese (die Nahrungszufuhr) in Qualität und Quantität den jeweiligen Bedürfnissen, dann wird die Verdauung in Ordnung verlaufen, weicht sie dagegen quantitativ und qualitativ von der Norm ab, dann wird immer die Verdauungsthätigkeit beeinträchtigt werden (S. 17). Man kann diesem Satze, auf das Geistige angewendet, zustimmen, wenn man normal gebildete und entwickelte Kinder, in denen nicht falsche

und verfrühte Bedürfnisse erweckt werden, im Auge hat. Wie das leibliche Nahrungsbedürfnis sich durch den Appetit kundgiebt, so das geistige durch das dem Unterricht entgegen strömende Interesse Infolge der fortschreitenden Entwicklung und der sich ändernden Bedürfnisse werden beide kontinuierlich modifiziert, der Appetit ändert sich mit dem Älterwerden, ebenso das Interesse. Im Physischen sind gewisse Marksteine durch die Entwicklung selbst gesetzt, nämlich durch die allmähliche Veränderung der Kauwerkzeuge; die Stufen dieser Entwicklung werden durch folgende Ausdrücke bezeichnet: zahnlos, Milchzähne, erster Zahnwechsel, zweiter Zahnwuchs, Eintritt der hinteren Backenzähne, Weisheitszähne. Hieraus können Folgerungen für die Auswahl und Beschaffenheit der Speise gezogen werden. Doch woher nimmt Löwenthal die Fingerzeige dafür, wenn ein Wechsel bezw. welcher Wechsel unter den Unterrichtsgegenständen eintreten soll? Die verschiedenen Apperzeptions- und Kulturstufen kennt er nicht, bei ihnen kann er also Rat sich nicht holen. Löwenthal nimmt seine Zuflucht zu dem bekannten Diktum „vom Nahen zum Fernen". Er meint: alles, was dem Schüler örtlich und der Zeit nach nahe ist, müsse seines Interesses sicher sein, seinem Bedürfnisse entsprechen und daher eine leichtverdauliche Geistesnahrung darstellen. Hierdurch jedoch setzt er sich in Widerspruch mit der Psychologie. Räumliche Nähe und psychologische Nähe sind zwei ganz verschiedene Dinge. Nur, was dem Kinde psychologisch nahe steht, entspricht seiner Apperzeptionsfähigkeit und ist seiner Teilnahme gewiss, möge es auch durch den Ozean von der Heimat, durch Jahrtausende von der Gegenwart getrennt sein.

Unter den Lehrgegenständen macht Löwenthal eine Zweiteilung. Er trennt dieselben in Lernwerkzeuge und in Wissensgegenstände. Unter den ersteren versteht er solche, welche nur als Mittel zum Erwerb des Wissens dienen, unter den letzteren solche, die um ihres unmittelbaren Wertes willen gelehrt werden. Die Unterscheidung fortsetzend trennt er zwischen allgemeinen Lernwerkzeugen — solche, welche zum Erwerb gleichviel welchen Wissens notwendig sind — und speziellen, z. B. Musiknoten, welche nur zum Erwerb bestimmter Wissenszweige dienen. Ebenso trennt er die Wissensgegenstände in solche allgemeiner und in solche spezieller Natur. Folgende Lernwerkzeuge sollen in der Schule gelehrt werden: 1) die Muttersprache, 2) Lesen und Schreiben, 3) das elementare Rechnen, 4) Zeichnen, 5) und 6) Turnen und Handfertigkeiten, 7) bedingungsweise die Kenntnis

der Noten. Die fremden, sowohl die alten als die lebenden Sprachen betrachtet Löwenthal als Wissensgegenstände. Die drei erstgenannten Fertigkeiten sollen den Schülern vor den Wissensgegenständen gelehrt werden. — Zu der Gruppe der Wissensgegenstände gehört „alles, was zum Verständnis des wirklichen Verhaltens der Dinge führt". Da unmöglich alles gelehrt werden könne, was wissenswert ist, so müsse eine Auswahl getroffen werden und zwar gemäss der Rücksicht, dass diejenigen Wissensgegenstände in erster Linie zu pflegen seien, welche den Menschen allgemein am nächsten angehen und zum Verständnis unseres Lebens unerlässlich seien; und gemäss der Rücksicht auf das geistige Entwickelungsgesetz: vom Greifbaren zum Begriff (d. i. vom Konkreten zum Abstrakten), vom Bekannten zum Unbekannten, von der Kenntnis der Geschehnisse zu ihrem Verständnisse (S. 71). Diese zweifache Erwägung führt Löwenthal zu dem Schlusse, dass „die Geschehnisse im Leben der Menschen, ihrer Umgebung und ihres Aufenthaltsortes, die Kulturgeschichte des Menschengeschlechts im weitesten Sinne mit allen ihren Ausstrahlungen und Hilfswissenschaften" den wichtigsten Wissensgegenstand bilden.

Ausser den schon genannten Lernwerkzeugen setzt Löwenthal dementsprechend folgende Wissensgegenstände auf den Lehrplan (S. 75):

1. Allgemeine (biologische) Naturkunde, d. h. Kenntnis der allgemeinen Lebensbedingungen aller organischen Gebilde in der Natur, ausgehend von der nächstliegenden Tier- und Pflanzenwelt. Um von dieser Kenntnis der Vorgänge zum Verständnisse derselben zu gelangen, sind notwendig:

2. Allgemeine Physik und Chemie, soweit diese bezw. ihre Normen sich in den alltäglichen Geschehnissen des Lebens kundgeben.

Gleichzeitig und gleichwertig hiermit:

3. Geschichte, ausgehend von den nächstliegenden Geschehnissen innerhalb des bekanntesten Kreises, also mit der Heimat beginnend;

4. Geographie, d. h. wirkliche Kenntnis (nicht „Beschreibung") unseres irdischen Aufenthaltsortes, wiederum beginnend mit der Kenntnis des Nächstliegenden, der engeren Umgebung;

5. Moral, beginnend mit den nächstliegenden Pflichten und deren vernünftiger Begründung, um auf dieser Grundlage zur

Entwicklungsgeschichte des Moralischen im Menschengeschlechte vorzudringen.

Diese Gegenstände bleiben die gleichen innerhalb der ganzen Schulzeit und werden mit den aufsteigenden Klassen nur immermehr vertieft und in ihren mannigfachen Verzweigungen aufgesucht (S. 75. 76).

Der „eigentliche systematische" Unterricht soll mit dem vollendeten achten Lebensjahre beginnen und der Schulbesuch bis zum vollendeten zwölften Jahre obligatorisch sein. Der Schüler hätte dann die Unterstufe oder die erste bis vierte Klasse durchlaufen und die Befähigung erworben, entweder in die Mittelstufe oder ins praktische Leben, d. i. in die Lehre einzutreten. Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem sechsten Jahre; jedoch sollen die beiden ersten Jahre als Übergangszeit, während welcher die Kinder in Vorbereitungsschulen mit erweitertem Familiencharakter unterrichtet werden und den richtigen Gebrauch der Muttersprache, geläufig lesen und schreiben und im kleinen Zahlenkreise rechnen lernen, betrachtet werden. Für das Übrige sollen Haus und Umgang sorgen.

Löwenthals Schule ist die allgemeine Volksschule, also eine Bildungsanstalt für alles, sie umfasst die Zeit vom achten bis achtzehnten Lebensjahre in zehn Jahresklassen und gliedert sich in drei je einen Abschluss darstellende Stufen. Die Unterstufe umfasst die Jahrgänge vom 8. bis 12., die Mittelstufe die vom 12. bis 16. und die Oberstufe die vom 17. bis 18. Jahre. Im dritten Jahreskursus, also im 11. Lebensjahre, tritt neu auf im Lehrplane das Französisch, in der fünften Klasse das Latein, in der siebenten Klasse das Englisch bezw. das Italienisch, in der Oberstufe d. i. der neunten bezw. zehnten Klasse das Griechisch, die Litteraturgeschichte, das höhere Rechnen, die Logik, die Geschichte der religiösen Entwicklung, die der Erfindungen und Entdeckungen, die vergleichende Anthropologie und die Gesundheitslehre auf.

Dem im Vorstehenden skizzierten Lehrplan ist sein Ursprungsort an die Stirn geschrieben. Einige Vorzüge hat auch er: dass die beiden ersten Schuljahre als eine (allerdings sehr lange) Übergangszeit betrachtet werden und der Unterricht nicht gleich in seiner Strenge beginne; dass die Heimat samt ihrer Tier- und Pflanzenwelt nicht durch Beschreibung, sondern durch den Augenschein kennen gelernt werden soll, was die Einfügung von Schulspaziergängen in den Stundenplan, den Schulgarten und die Tierbeobachtung notwendig macht; dass

den technischen Übungen ein Platz im Lehrplan eingeräumt ist und dem Turnen und den Turnspielen mehr Zeit als bisher gewidmet wird. Im übrigen bietet der Löwenthalsche Lehrplan sehr viel des Bedenklichen.

Zunächst fehlt in seiner Anlage die notwendige zusammenhängende Succession unter den Lehrgegenständen. Wenn Löwenthal in späteren Klassen Französisch, Latein etc. auf den Lehrplan setzt, so hat er dies durch nichts motiviert und erscheint es als blosse Willkür. Ferner ermangelt Löwenthal des richtigen Massstabes für die Schätzung des Bildungswerts der einzelnen Lehrgegenstände. Er nennt die Naturkunde und Physik bezw. Chemie in erster und zweiter, die Geschichte dagegen in dritter und die Moral an fünfter Stelle. Kennte er die geistigen Bedürfnisse des Kindes so gut wie die leiblichen und hätte er von vornherein bei der Zweckbestimmung der Charakterbildung den obersten Rang eingeräumt, so würde er die historischen Fächer in den ersten Platz gewiesen haben. Nichts konzentriert das kindliche Interesse in gleichem Grade auf sich, nichts vermag daneben auf die Veredlung der kindlichen Denkungsart so mächtig einzuwirken als konkrete Lebensbilder, menschliche Handlungen, Charaktere und Gesinnungen. Löwenthals Lehr- und Lektionsplan charakterisiert sich aber auch durch eine ganz ungleichmässige Berücksichtigung der verschiedenen Hauptseiten des Geistes. Während diejenigen Lehrfächer, deren Material aus dem Gebiet der äusseren Wahrnehmung entnommen ist, bevorzugt werden, erfahren die Interessen der Teilnahme, die psychologische, ethische und religiöse Vertiefung, auf denen die Hinführung zur Moralität beruht, eine ungerechtfertigte und durch nichts zu reparierende Vernachlässigung. Eine klaffende Lücke ist im Lehrplan dadurch entstanden, dass Löwenthal für die sittliche Bildung und das religiöse Bedürfnis der zwei ersten Schuljahre gar nichts bietet. Allerdings tritt im dritten Schul- bezw. achten Lebensjahre die Geschichte in wöchentlich 2 und die Moral in wöchentlich einer Stunde auf. Aber auch hiervon kann ein wesentlicher Einfluss auf Gemüt und Geist nicht erwartet werden, einesteils weil die sittliche Bildung mit abstrakten Regeln und Sätzen, die ein fremder Verstand aus der Fülle der Willenserscheinungen abgeleitet hat und welche im Moralunterrichte systematisch dargeboten werden, nicht begründet werden kann (Löwenthal selbst hat den Satz „Vom Greifbaren zum Begriff“ als Gesetz proklamiert); zum andern, weil die Geschichte mit den nächstliegenden

Geschehnissen der Heimat beginnen soll, die Kinder aber für die Tagesereignisse, für Vergehen und Unglücksfälle, für Gerichtsverhandlungen und Beratungen, für Landtags- und sonstige Wahlen, für den Staatshaushalt und die Regierungsakte des Staatsoberhauptes weder Verständnis noch empfänglichen Sinn haben. Das, wofür die Kinder Interesse besitzen, sind die heimatlichen Sagen. Doch diese haben ebensowenig wie die Märchen und die anderen Stoffe, welche gegen die theoretische Wahrheit verstossen, in Löwenthals Lehrplan Raum (S. 28). So wird von Löwenthal die erste Stufe der Denkthätigkeit, die der vorwiegenden Phantasie und die aus ihr hervorgehende Auffassungsweise einfach ignoriert.

Da Löwenthal einen Unterschied zwischen den Unterrichtsgegenständen hinsichtlich ihres Bildungswerts nicht macht, so giebt es in seinem Plane auch keine organische Gliederung; die einzelnen Disciplinen schreiten vielmehr souverän neben einander fort, keine der andern zu Diensten verbunden. Das verhindert das Zustandekommen irgend welchen Zusammenhangs unter dem Mannigfaltigen und führt zu kontinuierlicher Anhäufung blossen Wissensgerölls und damit verbundener Diszentration des Geistes, den Hauptquellen der beklagten Überbürdung.

Geradezu als eine Verschlechterung des Lehrplans muss es angesehen werden, dass der Unterricht in der Muttersprache, im Lesen, Schreiben und Rechnen dem Sachunterrichte vorausgehen soll. Wenn Löwenthal die physiologischen Grundregeln des Lernens auf die „Lernwerkzeuge“ nicht anwenden will, so führt dies zur Mechanisierung des Verfahrens — welches er doch verurteilt — und zu handwerksmässigem Betriebe. Die Kinder können „alles Wahre, Gute und Schöne“ eben nicht zu schauen bekommen, ihre Wissbegierde kann auf das grosse Gebiet des Wissenswerten nicht hingeleitet werden (S. 117), wenn die Unterweisung lediglich im Sprechenlernen, Lesen-, Schreiben- und Rechnenlernen besteht. Wer aber behauptet, dass der Schüler diese Fertigkeiten spielend „durch blosse Nachahmung“ am besten von der Mutter, also ohne jede methodische Kunst mühelos lerne, der hat von der Bedeutung des Elementarunterrichts kein Verständnis und von den zu überwinvenden Schwierigkeiten keine blasse Ahnung.

Löwenthals Lehrplan hat auch für den konfessionellen Religionsunterricht keinen Raum. Sonderbar! Ist es doch eine Thatsache, dass seit Jahren in allen Religionsgemeinden das Unterscheidende ganz besonders betont wird; in den jüdischen nicht

am wenigsten. (Der Stoff seines Moralunterrichts für die Zeit vom 8.--12. Lebensjahre bei einer Stunde wöchentlichen Unterrichts ist folgender: Fremdrücksicht auf dem Boden der Selbstrücksicht; Wahrhaftigkeit; Eltern-, Familien-, Vaterlandsliebe. — Moralsentenzen der verschiedenen Religionsformen mit Besprechungen; Leben der Religionsstifter. — Gemeinsamer ethischer Gehalt der verschiedenen Religionsformen; allgemeine Religionsgeschichte. — Allgemeine soziale, bürgerliche Moral; spezielle Pflichten- und Rechtenlehre.) Löwenthals Eintreten für die konfessionslose bezw. Simultanschule wird einigermassen durch seinen eigenartigen Standpunkt betreffs der Religion erklärlich. Er kennt nämlich keinen kulturhistorischen Fortschritt zwischen den verschiedenen Religionen, z. B. vom Fetischismus zum Polytheismus, vom Polytheismus zum Monotheismus, oder gar vom Judentum zum Christentum, sondern „in sämtlichen Religionen" (also auch im Fetischismus oder, was Löwenthal insgeheim tendiert, im Judentum) „soll eine stetige Vervollkommnung der moralischen Begriffe, eine stetige Erhöhung des Ideals erkennbar sein" (S. 104). Auf das Gegenteil deutet das Geständnis, dass es in der einen Religion (der jüdischen, wie ich nur vermuten kann) auf die Bethätigung des „Ich", die auch in der Anschauung des Lebens zu finden sei, und in der anderen (der christlichen) auf die „Verzichtleistung und die Liebe" (S. 100) ankomme.

Schwer einzusehen ist, auf welche Weise der Direktive Loewenthals, „die Religion ist dem Menschen ebenso wenig wie irgend ein anderes Wissen fertig zu geben, sondern sie muss in ihm selbst sich entwickeln", Folge gegeben werden soll, da er die religiöse Unterweisung in irgend welcher konfessionellen Ausprägung von der Schule fern hält.

Die Forderung der Einführung der allgemeinen Volksschule ist der Idee nach sehr schön, vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts jedoch wegen der aus der grossen Verschiedenheit der Schüler-Individualitäten herfliessenden Hemmungen und Reibungen als nachteilig abzulehnen. Wenn Löwenthal die Überfüllung der Klassen als ausserordentlich hinderndes Moment des erzieherischen Wirkens bezeichnet (S. 150), so hat er damit eine der wundesten Stellen, wenigstens im Volksschulunterrichte, getroffen. Nach ihm soll das Maximum an Schülern in den unteren Klassen etwa vierzig sein und in den mittleren und oberen Klassen auf dreissig bezw. zwanzig sinken. Diese Festsetzungen beziehen sich auf die höhere Schule und dürften das Richtige treffen. Am meisten leidet jedoch die Volks-, die

Bürger- und die Mittelschule unter der Überfüllung. Schon in einer Klasse von fünfzig Schülern ist es sehr schwer, im Unterrichte zu individualisieren — ohne Individualisieren ist ein mächtiger erziehender Effekt unmöglich —; nun giebt es viele Schulklassen mit 70, 80, ja sogar mit 120 Schülern, welche in ein und derselben Schulstube von einem Lehrer unterrichtet werden müssen.

Zu den schwerwiegenden Momenten, welche dem erziehenden Unterrichte im Wege stehen und notwendig einer Reform bedürfen, rechnet Löwenthal mit Recht die Prüfungsordnungen der für die Hochschule vorbereitenden Lehranstalten. Er tadelt, dass die über die Reifeprüfung für die Universität bestehenden Vorschriften eine ganze Reihe disparater Einzelheiten verlangen und geradezu den Schüler zwingen, seine geistige Arbeit zu zersplittern und statt der denkenden Vertiefung blosse Gedächtnisarbeit zu pflegen; „daher müsse auf den Nachweis wirklich verdauten Wissens viel strenger als bisher, auf blosses Gedächtniswerk dagegen gar nicht gehalten werden“ (S. 143). Zu unrecht werde jetzt bei Beurteilung z. B. der Sprachkenntnisse das Hauptgewicht auf die Extemporalleistungen gelegt; dagegen verlangt Löwenthal, dass das Extemporale in der Prüfung überhaupt keinen Platz erhalte, weil es keinen Nachweis wirklicher Sprachbeherrschung liefere (S. 145).[1] Weil das Latein nicht

[1] Wt., der Verfasser von „Die Reform der Gymnasien“, spricht sich auch gegen die herrschende Methode des Sprachunterrichts aus. Durch zwei Thatsachen ist nach ihm die Unrichtigkeit der Methode bewiesen: durch die allgemeine Klage aller Fakultäten über den zunehmenden Mangel an wissenschaftlichem Sinn und durch die Erfahrung, dass das Endergebnis zehnjähriger klassischer Vorbildung eine wirkliche Unlust an den ihnen völlig verleideten Klassikern ist. — Eine gründliche grammatische Vorbildung sei allerdings unerlässlich, aber sie dürfe doch nur der Durchgang sein und niemals als Selbstzweck gelten, sonst werde der Unterricht langweilig, für die Allgemeinbildung wertlos und veröde zu geisttötender Dürre. Nimmermehr werde der Geist der Sprache durch die Fähigkeit erfasst, ihre Form mit einigem Geschick nachzuahmen, sondern durch eine möglichst umfassende Kenntnis und eingehendes Verständnis ihrer Litteratur. — „Schon in den Unterklassen . . . muss die Sprachbildung in möglichst vielseitigem Umgange mit der Sprache geübt werden. So lange es sich um die Sicherung der Formenlehre und die Anwendung der syntaktischen Grundregeln handelt, ist ein Übersetzen aus der deutschen in die fremde Sprache nicht zu vermeiden; aber auch hier würde eine fleissige Wiederholung und die möglichst freie Wiedergabe gelesener und erklärter

gelernt werde, um lateinisch zu sprechen, sondern nur, um es lesen zu können, so müsse bei der Reifeprüfung die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische ganz wegfallen. In hohem Grade beachtenswert ist, was Löwenthal als „Allgemeingrundsatz" für alle Prüfungen aufstellt, nämlich „dass auf ausgedehnten Wissensgebieten, welche der Schüler unmöglich in ihrem ganzen Umfange beherrschen kann, das vollständige Zuhausesein auf einem Teile dieses Gebietes mehr wert ist, als die Brocken aus allen Teilen . . ." Jetzt ist der Schüler gezwungen, auf sämtlichen Feldern des weitausgedehnten Gebietes gleichmässig zu Hause sein zu sollen, da er ja nicht weiss, an welchem derselben er sein Wissen nachzuweisen haben wird; und, da er unmöglich das Wissen aller seiner Lehrer erworben haben kann, so sucht

Stücke fruchtbringender sein, als die dictando verlangte Übersetzung von Regeln strotzender Sätze, was den Schüler unsicher macht und auch dem Fleissigen durch nicht ausbleibende Misserfolge das Vertrauen zu fortschreitender Leistungsfähigkeit nimmt. Völlig verwerflich sind die sogen. Spezimina, welche ausschliesslich den entscheidenden Massstab für die Reife des Schülers bilden. Sie schädigen die Lehrthätigkeit und die Lernfreudigkeit, bringen in die häusliche Arbeit, welche bei zwei, drei und mehr derartigen wöchentlichen Leistungen nur noch zu einer ruhelosen Vorbereitung für dieselben wird, eine aufregende Hast und setzen eine schablonenhafte Beanlagung voraus, ohne der Individualität irgend welche Rechnung zu tragen . . . Diese sogen. Spezimina dürften nur als ausnahmsweise Probeleistungen, höchstens allmonatlich zuzulassen und so eingerichtet sein, dass sie jeder auf dem Standpunkt der Klasse stehende Schüler „genügend" schreiben muss. . . Von der Quinta ab zweimal, von der Tertia ab mindestens dreimal wöchentlich sich wiederholend, sind diese sprachlichen Probeleistungen in dieser Ausdehnung erst eine Übung neuerer Zeit in unsern Gymnasien und beeinflussen Lehren und Lernen bis in die obersten Klassen hinein unter dem einen Gesichtspunkt, auf sprachlichem Gebiete die möglichste Fertigkeit in der Übersetzung gegebener deutscher Sätze und die fehlerlose Leistung eines von grammatikalen Feinheiten strotzenden Exercitiums zu erzielen. So lange diese Leistung den stufenweisen Abschluss unserer humanistischen Gymnasien bildet, wird um dieses fraglichen Gewinnes willen auf vieles, was sie nicht leisten, zu verzichten sein." Über die Neugestaltung des Unterrichtsverfahrens sagt der Verfasser u. a.: „Schon von der Quarta und Tertia ab kann mit der Einführung in das weite Gebiet der klassischen Litteratur erfolgreicher und umfassender als bisher begonnen und der freiere Gebrauch der lateinischen Sprache vermittelt werden. Eine den Sinn und den Inhalt gelesener Stücke möglichst frei zusammenfassende schriftliche oder mündliche Wiedergabe würde eine sehr angemessene

er für alle Fälle möglichst viel von den verschiedenen auswendig zu lernen und bleibt innerlich auf allen ziemlich fremd, — die Prüfung aber wird in praxi zum Zufallsspiel, bei welchem derjenige, welcher einiges wirklich weiss, im Nachteile ist gegen den, der auf recht vielen Feldern des Gebietes sich flüchtig umgesehen hat und wirklich nichts weiss" (S. 145. 146). In diesem Punkte darf Löwenthal allgemeiner Zustimmung sicher sein.

Dasselbe gilt hinsichtlich der Forderung, gewisse Berechtigungen und Vorteile nicht länger von dem Besuche bestimmter Schulen bezw. Klassen abhängig zu machen (S. 34). Bezüglich der vielen Prüfungen sagt Dr. Dyrenfurth sehr wahr: „Die Prüfungen sind die Geissel des Jahrhunderts, sie zehren am Mark der Jugend, zerstören ihren Frohsinn, kürzen ihre Nachtruhe und hemmen die naturgemässe Entwicklung des Körpers." (Daheim. 1889. Nr. 26. S. 411.)

Unter den übrigen Forderungen Löwenthals behufs Abstellung der von ihm erhobenen Beschwerden sind die wichtigsten die geeignetere Heranbildung der Lehrkräfte und das Institut der Schulärzte.

Ist denn ein Schularzt und eine hygienische Beaufsichtigung der Schule überhaupt notwendig?

Ja! und Nein! — Nein! Die Kurzsichtigkeit — auf sie gründen die Ärzte hauptsächlich ihre Forderung — wird nicht bloss in der Schule, sondern auch im Elternhause (sie entsteht nämlich durch alle Nacharbeiten im Kindesalter, von erblicher Belastung abgesehen) hervorgerufen; an ihr trägt das Haus

Übung sein, welche der Sicherung der Formenlehre und der Anwendung der Syntax mindestens ebenso gut dient wie ein diktiertes Spezimen. Nebenher würde auf diesem Wege die Sprachgewandtheit weit über das bisherigs Mass geförden werden und sehr bald befähigen, auch eigene Gedanken in der fremden Sprache wiederzugeben, was die spätere Anfertigung freier lateinischer Aufsätze erfolgreich vorbereiten würde. Auf eine Übersetzung von der deutschen in die griechische Sprache müsste, sobald die Formenlehre eingeprägt ist, überhaupt verzichtet, dagegen von der Lektüre in beiden Sprachen sehr viel mehr verlangt werden, als jetzt geschieht. In ihrer Erweiterung und Vertiefung liegt der hauptsächlichste geistige Gewinn der klassischen Bildung. Sobald die Lektüre den eigentlichen Lehrstoff bildet und die Grammatik wieder in die ihr dienende und ihr gebührende zweite Stellung tritt, würde Latein und Griechisch zu den dankenswertesten und anregendsten Disciplinen gehören, was jetzt nicht der Fall ist u. s. w. (Schlesische Zeitung 1888. No. 736—739.)

seinen Teil Mitschuld, weil bekanntlich die Kinder daheim noch viel mehr zusammengesunken dasitzen als in der Schule. Ähnliches ist hinsichtlich der Rückgratsverkrümmung zu sagen. Körperschwäche und allgemeine Kränklichkeit, Blutarmut und Nervosität, an denen so viele Kinder leiden, haben ihren Ursprung zum grössten Teile nicht in der Schulstube, sondern im Elternhause, in der unreinen, sauerstoffarmen Luft und ungesunden Lungenspeisung des Nachts, in der entweder zu schlechten oder zu reichlichen, zu stickstoffreichen und überreizten Ernährung, in der mangelnden Körperventilation oder Hautpflege, in der Bewegungsarmut, in der unzweckmässigen Bekleidung. — Ja! muss man auf obige Frage antworten, wenn man sich vergegenwärtigt die häufig noch vorkommenden schlechten Schulräume, die verderbte Schulstubenluft und die oft ganz fehlende Ventilation, die ungenügende Erleuchtung und Stubenreinigung, den Strassenlärm und Strassenstaub, die unzweckmässigen Schulbänke mit ihrer Plus-Distanz, die Klagen der Luftheizung, die Überfüllung der Klassen, das Heftmaterial der Schüler, den Zustand vieler Schulhöfe bei Regenwetter.

Doch in welcher Weise soll dieselbe gehandhabt werden? Sollen etwa alle die in 18 Thesen formulierten Forderungen[1], welche der im Januar 1882 in Genf tagende internationale hygienische Kongress bez. der Einführung von Schulärzten einstimmig angenommen hat, erfüllt werden? Dieselben fordern nicht wenig. Sie verlangen für den Schularzt das Recht, unabhängig und entscheidend in die thatsächlichen Verhältnisse einzugreifen, unzweckmässiges Schulmobiliar ebenso zu entfernen wie schlechtgedruckte Schulbücher, jeder Unterrichtsstunde beiwohnen zu dürfen und mindestens monatlich einmal alle Klassenzimmer zu besuchen. Gemäss jener Thesen soll auf je 1000 Schüler ein Schularzt kommen; alle Semester soll er alle Kinder messen und dieselben an die entsprechenden Subsellien plazieren; alljährlich soll er die Refraktion der Augen jedes Schülers bestimmen und über die Veränderungen derselben ein Journal führen; auch bei der Aufstellung des Lehrplans soll er zugezogen werden u. s. w. Dr. Baginsky, der Verfasser eines Handbuchs der Schulhygiene (Stuttgart 1883), geht noch weiter. Er fordert eine dauernde und stetige Aufsicht durch den Schularzt, den alltäglich sich wiederholenden Besuch der Schulklassen während des Unterrichts mit Ausübung aller damit in Ver-

[1] Cohn, Hygiene des Auges. S. 180 ff.

bindung stehenden Leistungen, der Überwachung sowohl des hygienischen Zustandes im ganzen, wie des Gesundheitszustandes des Schülers im einzelnen.

Ein derartiger Aufsichtsapparat empfiehlt sich nicht Dem etwaigen Nutzen in physischer Hinsicht würden ungleich grössere Nachteile in geistiger Hinsicht gegenübertreten Er ist aber auch unnötig und überdies in vielen Fragen wirkungslos. Dies hat Siegert in seinem auf dem 7. deutschen Lehrertage gehaltenen Vortrage gezeigt.[1]

Die hygienische Beaufsichtigung muss viel einfacher und so gestaltet werden, dass die geordnete, auf Stille und Sammlung berechnete Lehr- und Lernthätigkeit möglichst wenig gestört werde. Die dieser Aufsicht unterliegenden Angelegenheiten sind teils reine Externa, teils haben sie Bezug auf das Innere des Schullebens. Rücksichtlich des Äusseren ist, wie Siegert vorgeschlagen hat, eine vom Staate aus Ärzten, Ingenieuren, Architekten und Lehrern gebildete Kommission mit der Ausarbeitung einer spezialisierten Anweisung zu beauftragen. Dieselbe hätte die Grundsätze betr: den Bau der Schulhäuser und die innere Einrichtung derselben resp. die Prüfung des Bauplatzes und seiner Umgebung, die Beschaffenheit der Subsellien, der Hefte und des Buchdrucks, die Reinigung und Lüftung der Schulzimmer, die Heftlage und die Haltung bei Nacharbeiten, die Befreiung vom Turnunterricht und dergl. zu bestimmen. Die Ausführung dieser Instruktion zu überwachen, dazu bedarf es keines Schularztes, dies könnte sogar den Polizeiorganen übertragen werden. Sachgemäss ist damit ein Sanitätsbeamter, der Kreis-Physikus, zu betrauen.

Mit dieser Massregel allein würde jedoch nur sehr wenig gewonnen sein. Die eigentlichen Quellen der zunehmenden Kränklichkeit und Körperschwäche liegen tiefer, in der häuslichen Erziehung und in der Schulthätigkeit selbst; auf letztere ist im II. Teile dieser Arbeit hingewiesen worden. Die Unwissenheit bez. der wichtigsten Lebensbedingungen ist unglaublich gross. Wer weiss und beachtet denn, dass die ersten und eigentlichen Heilmittel von der Natur selbst gegeben sind, in der atmosphärischen Luft, im Sonnenlicht, im Wasser nach seiner mannigfachen Anwendung? In der Eigenschaft als Volkszähler bin ich vielfach in Wohnungen getreten, welche so schlechte Luft enthielten, dass ich den Atem anhalten musste,

[1] A. a. O. S. 100 u. ff.

um die notwendigsten Eintragungen machen zu können, in Wohnuugen, aus denen beim Öffnen mir ein so ekelerregendes Gasgemisch entgegen drang, dass ich das Innere dieser Räume nicht zu betreten wagte. Auch die Lüftung der Schulzimmer liegt teilweise noch sehr im argen. Es giebt Städte, in denen ganz direkt verboten ist, während der Heizperiode auch nach Schluss des Unterrichts die Fenster zu öffnen (Siegert a. a. O. S. 94). Man kennt eben die Wichtigkeit des Atmungsprozesses und die Notwendigkeit guter Atemluft für die Gesundheit und das Gelingen der geistigen Thätigkeit nicht. Man berücksichtigt nicht, dass die ausgeatmete Luft wegen ihres Kohlersäuregehalts giftiger Natur ist, dass gleichzeitig mit der Zunahme der Kohlensäure die Zimmerluft infolge der durch die Haut abgesonderten Ausdünstungen progressiv verschlechtert wird.[1] Noch trauriger ist's um die Schlafzimmer, welche die Sammelstellen für den während des Schlafes für den nächsten Tag aufzuspeichernden Blutsauerstoff sein sollen, — während des Tages atmen wir nämlich nur notdürftig, — bestellt; sie sind meist „richtige Luftkloaken". So legt man durch Unterlassung der Lufterneuerung den Grund zur Blutverderbnis und zur Erkrankung der Brusteingeweide (vergl. Siegert, Förderung der Gesundheitspflege pp. S. 10 ff. W. Preyer, Natur- und Menschenleben. S. 193 u. f. Hans von Wyss, Populäre Vorträge über Gesundheitsplege, Leipzig, Vogel S. 31 u. f.)

Es ist hier nicht der Ort, auf die einzelnen Kapitel der Gesundheitslehre, auf die Hautpflege, auf die Notwendigkeit der Bäder und kühlen Waschungen, auf die Abhärtung der Mund- und Nasenschleimhaut, auf die Notwendigkeit der Nasenatmung, auf die Schädlichkeit weitverbreiterer Genussmittel, des Kaffees, des Alkohols, der scharfen Gewürze, auf die Vereinfachung der Ernährung und Kochkunst, auf den Wechsel zwischen Arbeit und Ruhe, zwischen geistiger und körperlicher Thätigkeit, auf die Körperhaltung, die Pflege der Sinnesorgane u. s. w. einzugehen.[2]

Soviel dürfte aus dem allen einleuchten, dass für die ärztliche Thätigkeit besonders in der Richtung der Aufklärung noch

---

[1] Nach H. von Wyss atmen wir in 24 Stunden 9000 l Luft. Die Menge der in dieser Zeit ausgeatmeten Kohlensäure beträgt 480 l, entsprechend einem Gewicht von 360 g Kohlenstoff.

[2] Dem hierfür sich Interessierenden sei für den Anfang Siegerts „Förderung der Gesundheitspflege etc." (Berlin, Nicolai. 1884. 80 Pfg.) empfohlen.

ein grosses Feld übrig bleibt. Die Einsicht, dass eine Besserung der sanitären Verhältnisse nur eintreten könne, wenn das Volk über die Erhaltung seiner Gesundheit genügend unterrichtet ist, hat sich über alle Gaue Deutschlands und der Schweiz bis tief in Deutsch-Österreich hinein verbreitet und Bestrebungen hervorgerufen, welche in kurzer Zeit wahrhaft grossartige Erfolge erzielt haben. Es ist ein Verein für volkstümliche Gesundheitspflege entstanden, welcher in vielen Städten Deutschlands Zweigvereine besitzt, deren Aufgabe darin besteht, die Mitglieder in den wichtigsten hygienischen Fragen, besonders hinsichtlich der Gestaltung einer vernünftigen Lebensweise und der Verhütung von Erkrankungen zu unterrichten und in Erkrankungsfällen auf die Hilfen der medizinlosen Naturheilkunde hinzuweisen. Diesen Vereinen, welche ihr Absehen auch auf eine naturgemässere Ernährung und Pflege der Kinder richten, sollte der Lehrerstand wohlwollend und fördernd gegenüber treten. Sind es doch hauptsächlich Lehrer, welche diese Bewegung eingeleitet, unterstützt und so weit geführt haben. Die Namen Canitz und Vogt in Berlin, W. Siegert in Friedrichshagen, O. May in Chemnitz, Reinelt (Philo vom Walde) in Neisse bekunden dies. Eigentlich gehört diese Art segensreicher Wirksamkeit nicht in die des Lehrers und Erziehers, sondern in die ärztliche Berufsthätigkeit; nur not- und pflichtgedrungen sind die Lehrer eingetreten.

Diese Lücken der Volksbildung sollten durch den mit wissenschaftlicher Autorität bekleideten Arzt ausgefüllt werden. Nach dieser Richtung hin belehrend zu wirken, um dadurch gleichzeitig den sogenannten Schulkrankheiten vorzubeugen, ist eine ebenso grosse als dankbare Aufgabe des Mediziners. In dieser Richtung und auf diesem Gebiete liegend, also vorzugsweise informierend, bessernd und behütend, denkt sich auch Siegert die Aufgaben des Schularztes. „Ich wünsche im Interesse der Schulgesundheitspflege, dass Schulärzte angestellt werden für grössere Bezirke oder in grösseren Gemeinden, wie beispielsweise Berlin, Breslau, Frankfurt u. s. w. Solch ein Schularzt würde die Schulen seines Bezirks ähnlich inspizieren, wie dies jetzt seitens der Regierungs-Schulräte geschieht. Dieser Arzt würde über den Zustand einer Schule sehr bald ein sicheres Urteil gewinnen, er würde Säumige durch öftere Besuche zur Erfüllung ihrer Pflicht zu bringen wissen, würde hier fördernd eingreifen, dort Übelstände abstellen können auf Grund seiner Autorität als Arzt und seiner Stellung im Regierungskollegium.“ Siegert erwartet ferner vom Schularzte, dass derselbe auch für Vorträge

zu gewinnen sein würde, welche er auf seinen Inspektionsreisen halten sollte und an denen Eltern und Lehrer mit Vorteil teilnehmen würden.

Diese Art amtlicher Thätigkeit bedingt, dass nicht jeder Arzt Schularzt werden kann, sondern dass es hierfür eines Befähigungsnachweises bedarf. Nur wer die Hygiene und besonders die Schulhygiene zum Gegenstand seines Studiums gemacht hat, sollte Schularzt werden können. In diesem Sinne äussert sich auch der Schulhygieniker Guillaume in Neuenburg: „Die Ärzte sind schlechte Hygieniker, da sie auf den Universitäten nur lernen, Krankheiten heilen, aber nicht verhüten; sie interessieren sich mehr für materia medica, als für etwa gegebene hygienische Kurse.“ Dieselbe Ansicht teilt auch Dr. Ellinger in Stuttgart. Er sagt: „Die ärztliche Beaufsichtigung verlangt einen ganzen Mann, einen Landesschulinspektor, als Mitglied der obersten Schulbehörde (er bezieht sich auf Württemberg). Es müsste ein Mann sein, der 8—10 Jahre mit Erfolg praktizierte, ein Vierteljahr lang Schulen der verschiedenen Landesteile besuchte, dann die Theorie der Augenheilkunde, hernach das Schulwesen in England, Nordamerika, Schweden gründlich studierte. Schon in den englischen Pferdeställen würde er Studien für die Ventilation unserer Schulen machen können. Selbstverständlich wird er sich in der Zeit mit der brauchbaren Litteratur über Schulhygiene bekannt machen, leider eine kleine Mühe. Hernach hätte er alle Schulen des Landes in regelmässigem Turnus zu besuchen, um Gebrechen abzustellen, die wir heute kaum kennen, und andere, die auf der flachen Hand liegen. Er wird den Kindern auch in das Haus nachgehen, er wird durch Belehrung der Eltern, Lehrer und Hausväter viel Gutes stiften und von allen Inspektoren der willkommenste sein.“ [1]

Der Schularzt allein, der in grösseren Zeiträumen, vielleicht alle 2 Jahre, die einzelnen Schulen revidiert, kann für die Gesundheitspflege unmittelbar nur wenig thun. Diese Thatsache bliebe unverändert, selbst wenn man im Sinne des Genfer Kongresses für je 1000 Schüler einen Schularzt anstellen wollte. Die gesundheitliche Behütung in der Schule wird immer Sache des Lehrers sein müssen, weil dieser seine Schüler fortwährend vor Augen hat, während der ständige Schularzt in jeder Klasse täglich nur einige Minuten zubringen könnte. Ich denke z. B. an die stündlich oder zweistündlich vorzunehmende Lüftung durch

[1] Dr. Ellinger, Der ärztliche Landesschulinspektor.

Öffnen von Thür und Fenster, an das Auftreten einer epidemischen Krankheit wie Scharlach oder Diphteritis. Wenn der Lehrer bei der Ventilierung nicht umsichtig ist, so kann durch den hereinströmenden kühlen Luftstrom leicht Schaden angerichtet werden, entweder wenn die Schüler die Luft durch den Mund einatmen, oder wenn der oder jener still sitzen bleibt, oder wenn schwächliche, schlecht bekleidete Kinder, bezw. solche mit vernachlässigtem Hautorgan der kühleren Aussenluft zunächst stehen. Die Folge wäre eine sogen. Erkältung, in dem einen Falle eine heftige Reizung der die Sprachwerkzeuge umkleidenden Schleimhaut und dadurch Hustenreiz, im andern Falle eine lokale Erkältung der Haut durch unverhältnismässigen Wärmeverlust und lokale Störung des Stoffwechsels mit den damit zusammenhängenden Erkrankungserscheinungen. Dieser Fall allein dürfte zeigen, dass der Lehrer in der Hygiene kein Ignorant sein darf, dass er vielmehr die Bedingungen für die Erhaltung der Gesundheit und den Schutz der Sinnesorgane kennen muss. Deshalb verlangt Siegert, dass die Schulhygiene zu einem Prüfungsgegenstande gemacht werde, und Löwenthal, dass ein Kursus physiologisch-hygienischen Unterrichts in den Studiengang des Lehramtskandidaten eingefügt werde (S. 147).

Wenngleich zugegeben werden muss, dass die Unwissenheit in psychologisch-pädagogischen Fragen für den Lehrer ungleich verhängnisvoller ist als in physiologisch-hygienischen, dass das Arbeitspensum des den Lehrerberuf erwählenden Jünglings ohnehin ein sehr grosses ist und dass durch den intellektuellen Zuwachs leicht die Gründlichkeit in der Berufswissenschaft leiden kann, so wird man doch wegen des engen Kausalzusammenhangs zwischen physiologischer Funktion und geistiger Leistungsfähigkeit jene Forderung nicht abweisen können. Die Hygiene muss daher in den Bildungsgang des Lehrers, sowohl des akademisch als des seminaristisch gebildeten, aufgenommen und zum Prüfungsgegenstande gemacht werden. Allerdings darf dies Studium nicht auf einen Abriss trockner Kenntnisse, z. B. der Lehre von den Knochen, zusammenschrumpfen, sondern muss vor allem die fundamentalen Lebensvorgänge zum Mittelpunkte erheben. Dann wird auch das Interesse erwachen, und der junge Lehrer wird der Frage: Wie erhältst du dich gesund? nicht länger ratlos oder gleichgiltig gegenüberstehen.

Aber auch die hygienische Ausrüstung des Lehrers allein thut es noch nicht. Unsere Schüler sind keine Automaten, der Lehrer kann sie auch nicht auf Schritt und Tritt begleiten.

Sie sollen selbst lernen, ihre Gesundheit zu schützen. Zu diesem Zwecke müssen sie unterrichtet und gewöhnt werden. Die Gewöhnung spielt hierbei eine ebenso grosse Rolle als die theoretische Erkenntnis. Speziell auf diese Frage einzugehen, liegt nicht im Plane dieser Arbeit. Schliesslich werde auf die Verfügung der Königlichen Regierung zu Minden vom 31. März 1888, betr. die Gesundheitspflege in den Schulen[1] so wie auf Dr. B. Schwalbes Aufsatz in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege (1888, No. 1 und 2) „Über die Gesundheitslehre als Unterrichtsgegenstand" aufmerksam gemacht.

[1] Zillessens „Deutsche Lehrer-Zeitung". Berlin N. 58 Schönhauser Allee 141. No. 36. 1. Jahrgang.

V.

Erziehung[1] und Gesellschaft.

Von

J. Trüper.

Trotzdem unsere Ethik verlangt, dass der, welcher zum Bessern glaubt reden zu können, nicht schweigen darf, so habe ich als junges Mitglied des Vereins doch nicht ohne eine gewisse Zaghaftigkeit dem Ersuchen des Herrn Herausgebers Folge geleistet, unter möglichster Berücksichtigung der Dörpfeldschen Arbeiten einen Beitrag und einen Anstoss zur Erörterung des vorbezeichneten Gegenstandes zu liefern. Denn damit lege ich mir die Pflicht auf, Lücken unserer pädagogischen Wissenschaft anzudeuten, die bislang in den einundzwanzig Jahrgängen nur selten berührt, geschweige denn nach allen Seiten hin wissenschaftlich-gründlich ausgebaut und für das Ganze zur Verwertung gekommen sind; Lücken, die hier andere viel erörterte und von gegnerischer, ja zum Teil auch von befreundeter Seite viel umstrittene Fragen in eine gewisse Enseitigkeit haben geraten lassen, aus welcher sie auch mit Hülfe strenger Logik und der exakten Psychologie Herbarts meines Erachtens nicht herauskommen können, so lange diese Lücken unausgefüllt oder doch unerkannt bleiben. Ja, letztere können und müssen schliesslich in diesem Falle noch obendrein zu einer Kluft

---

[1] Ich verstehe den Begriff hier im umfassendsten Sinne, als Assimilation von Bildung und Gesittung. Besonders habe ich jedoch die öffentliche Erziehung, namentlich durch die Schule, im Auge.

zwischen den hüben und drüben stehenden Herbartianern werden, ohne dass man auf beiden Seiten den eigentlichen Grund des Auseinanderseins erkennen wird, da man doch sowohl in der Ethik als in der Psychologie auf demselben Boden zu stehen glaubt. Denn dieser Grund liegt eben nicht oder weniger im Ausbau unserer Pädagogik, wie in den erkannten und gemeinsam anerkannten Grundlagen, als vielmehr in einem zu wenig beachteten oder noch fehlenden Teile der letzteren. Und weil derselbe bei unsern Gegnern zum Teil in noch höherem Grade fehlt, so sind auch sie nicht im stande, uns den eigentlichen Grund aufzudecken, warum unser System für die Praxis nicht annehmbar ist, wie sie meinen. Eine richtige Theorie bleibt immer das Praktischste, was es giebt. Verträgt sie sich nicht mit der Praxis; bekommt der wirklich ausgeführte Bau Risse und Senkungen, so ist anzunehmen, dass der theoretische Plan an irgend einer Stelle unzulänglich sein wird oder doch nicht in hinreichendem Maſse der Boden, der das Gebäude tragen muss, untersucht und berücksichtigt worden ist. Auf solche Thatsachen aufmerksam machen zu müssen, ist eben keine angenehme Pflicht.

Was mir aber andrerseits den Mut giebt, doch der Aufforderung Folge zu leisten, ist das Bewusstsein, dass ich nur etwas zur Sprache zu bringen habe, was zu einem grossen Teile eines der ältesten und geachtetsten Vorstandsmitglieder des Vereins drei Jahrzehnte hindurch an andern Orten von den verschiedensten Seiten her gründlich und unermüdlich bearbeitet hat, und zwar zumeist unter voller Zustimmung und zum Teil auch mit Unterstützung des Gründers des Vereins und mehrerer seiner Mitglieder. Und wenn nicht seit jeher anderweitige dringliche Verpflichtungen, welche die zeitgeschichtlichen Verhältnisse der Schule, die Herausgabe des „Evangelischen Schulblattes“, die Arbeit in der Schule, in der Schulgemeinde und in den Lehrerkreisen seiner Heimat und weit darüber hinaus ihm auferlegten, seine volle Kraft mehr als zu viel in Anspruch genommen und leider zu früh aufgerieben hätten, so würde von ihm selber auch an diesem Orte durch mehr als die einzige Arbeit im VI. Jahrbuch die Lücke längst ausgefüllt worden sein. Neben dieser ungeheuren Arbeitslast haben leider auch noch Gesundheitsrücksichten ihn seit jeher gehindert, an den jährlichen Verhandlungen in den stets so ferngelegenen Örtern in Mittel- und Ostdeutschland sich persönlich zu beteiligen, um wenigstens Anregungen in gedachter Beziehung geben zu können.

Weil ausserdem noch von anderen namhaften Vertretern der herbartischen Pädagogik, wie von Mager und Stoy und neuerdings auch von Willmann im gleichen Sinne gearbeitet worden ist und ebenso von der Hilfswissenschaft der Psychologie her u. a. Lazarus wiederholt Anregung zu der gedachten Ergänzung gegeben hat, so kann es sich streng genommen für mich nur darum handeln, einen Anstoss zu geben, dass das anderweitig bereits Erarbeitete und Verarbeitete aufs neue geprüft und es vor allen Dingen den Grundlagen unseres pädagogischen Baues eingefügt werde, damit derselbe Schule und Leben in eine feste und innige Verbindung bringen und auch dem Anstürmen der Gegner um so sicherer standhalten kann.

Diese gedachten Lücken in dem Fundamente unseres pädagogischen Systems liegen nun in erster Linie in dem zu wenig von uns untersuchten Verhältnis der Schule und Erziehung zur Gesellschaft und der Schulwissenschaft, wie der gesamten Pädagogik überhaupt, zur Gesellschaftswissenschaft.

Wenn nun auch m. E. diese Ergänzung der Grundlage Änderungen und Erweiterungen in der bislang mit Vorliebe bebauten Didaktik nach sich ziehen wird, so bin ich doch von der Meinung weit entfernt, dass wir nötig hätten, auf dem Wege unserer pädagogischen Forschung und der Verarbeitung der Forschungsresultate umzukehren und wieder in „die alten, bewährten Geleise" einzulenken, wie unsere Gegner raten; sondern ich bin der Überzeugung, dass wir trotz der Einseitigkeit der bisherigen Betrachtungsweise dennoch in einem mindestens ebenso hohem Grade als jene den ethisch zu rechtfertigenden Forderungen des gesamten gesellschaftlichen Lebens an der Schule Rechnung tragen und dass wir darum dieses bisher Erworbene nur noch vom sozialen Gesichtspunkte aus zu prüfen, zu begründen und zu ergänzen haben, im übrigen aber in gewohnter Weise vorwärts streben sollten. Es ist dies auch leicht erklärlich, da Herbart und die allermeisten seiner Anhänger, wie wir hernach sehen werden, von ihrem vorwiegend individualistischen Standpunkte aus nach verschiedenen Seiten hin zu einer sozialen Betrachtung der pädagogischen, wie auch der psychologischen und ethischen Fragen drängen, so selten sie sich auch prinzipiell über den Individualismus erhoben haben. So ist es namentlich das Prinzip der Vielseitigkeit des Interesses bei Herbart und dann weiter die Idee der „Kulturstufen" in der Zillerschen Richtung, die, vollständig ausgedacht, zu einer

13*

sozialen Auffassung führen, die allerdings damit dann auch zugleich in ein neues Stadium treten müssen.

Um dieses, vom individualen Standpunkte aus Erworbene, zuvor in Sicherheit zu bringen und damit zugleich für weitere Kreise Missverständnissen meinen kritischen Bemerkungen gegenüber vorzubeugen, fühlte ich mich veranlasst zur Abfassung von ein paar Artikeln, die unter der Überschrift: „Die Schule und das Leben" im Dörpfeldschen Schulblatt (34. Jahrg. 1890. No. 1 ff.) teilweise zum Abdruck gekommen sind und auf mehrfachen Wunsch hin in erweiterter Form als selbständige Schrift erscheinen (bei Bertelsmann in Gütersloh). Wenn ich auch einige Hauptgedanken des einleitenden Kapitels hier mit einem andern Ziele wiederhole, so muss ich doch bitten, bei der Beurteilung des Nachstehenden diese Arbeit thunlichst mit in Rücksicht zu ziehen.

Eine solche soziale Betrachtung der Bildung und Erziehung neben der bisherigen im Prinzip vorwiegend nur individualen Betrachtungsweise führt uns nun auf ein noch weiteres und umfangreicheres Gebiet, als dasjenige, welches die Individualpädagogik bislang bebaut hat. Wir können darum in unserm ersten, dem nachstehenden Artikel dasselbe nur flüchtig durchschreiten, zumal ich es als Pflicht erachte, unsere Vorarbeiter[1] nach Gebühr zu Worte kommen zu lassen, meine Darlegung also zur Geschichte der Schulwissenschaft in Verbindung zu setzen. Im zweiten Artikel dagegen will ich versuchen, in demselben Sinne ein einzelnes Problem in seiner historischen Entwickelung kritisch zu verfolgen, das Familienprinzip in der Schulverfassungstheorie. Es ist vielleicht nicht das Nächstliegende, welches uns ein logisch abgesteckter Plan zuerst erörtern heisst. Allein auch für die Wissenschaft ist meines Erachtens das logisch Nächstliegende nicht immer das zuerst für sie Notwendige und Erwünschtere. Denn auch sie entwickelt sich nicht immer nach logischen Kategorien, sondern nach Zweckmässigkeit, durch innere und äussere Reize und Nährquellen bestimmt. Erst nachdem sie das ihr Aufgegebene gelöst hat, pflegt sie das Gefundene als ein Gegebenes zu be-

[1] Beschränkt habe ich mich auf die der Herbartschen Richtung, weil es für die weitere Arbeit zunächst wichtig zu wissen ist, was in unserer eigenen Mitte bereits gedacht worden. Zudem fehlte es mir an Zeit, die Litteratur, namentlich am Anfang und um die Mitte dieses Jahrhunderts, so zu studieren, um allen Vorarbeitern gerecht werden zu können.

trachten und logisch zu ordnen, zu systematisieren. In dieser Hinsicht liegt uns aber in der Gegenwart das zweite Thema nahe, wie wir später sehen werden. Von hier aus öffnen sich zudem auch zahlreiche Wege zu andern Problemen einer sozialen Pädagogik.

Hinzu kommt nun noch, dass das besondere Gebiet der Sozialpädagogik ein schwieriges ist und mit Vorsicht und Umsicht erörtert sein will, soweit der Gegenstand an der Grenze der Pädagogik liegt und zum Teil politischer und kirchenpolitischer Natur ist und so in das Gebiet der Staatswissenschaft, der Rechtswissenschaft, der Sozialwissenschaft u. s. w. hinübergreift. Namentlich gilt das von der Schulverfassungstheorie. Denn hier müssen die Beziehungen untersucht werden, in welchen Erziehung und Schule zu den Centren der äussern Organisation der Gesellschaft, zu Familie, Gemeinde, Staat und Kirche stehen. Bevor darum das Verhältnis der Schule zur Familie nicht allseitig und gründlich erörtert worden, würde es sich nicht verlohnen, unsere Betrachtung weiter auszudehnen, abgesehen von Ausblicken, die sich uns von hier aus gelegentlich eröffnen. Die Praxis aller Schulstreitigkeiten bestätigt uns diese Erwägung. Alle Parteien, welche die Familie überspringen und die ganze Schulfrage auf das staats- und kirchenpolitische Gebiet schleppen, können weder an ihr Ziel noch zur Ruhe kommen und holen sich dabei eine Schlappe nach der andern. Selbst ein Schulreformverein, der unabhängig von Staat und Kirche auf dem Wege freier Vereinigung eine Bildungs- und Erziehungsreform ins Werk setzen will, musste sich kürzlich in seinem eigenen Hause höhnend sagen lassen: er müsse vorher die Institution der Familie aus der Welt schaffen, dann wären seine Reformvorschläge annehmbar. Und thatsächlich liegt der Kardinalfehler dieser „Neuen Deutschen Schule“ in dem Unberücksichtigtlassen der Familie, ja aller sozialen Gemeinschaften, als Erziehungsfaktoren und der Teilung der Erziehungs- und Bildungsarbeit zwischen denselben wie zwischen ihnen und der Schule. Prof. Preyer mag zwar recht haben, dass unser Verein für wissenschaftliche Pädagogik bislang praktisch so wenig in der gedachten Beziehung erreicht und der Verein der „Neuen Deutschen Schule“ wenigstens Aufsehen gemacht hat. Allein der Lärm ist nicht immer ein Zeichen für die Gediegenheit und Richtigkeit einer Sache. Wer Schulreformen herbeiführen will, muss wenigstens wissen, wer die natürlichen Interessenten derselben sind und mit diesen gegebenen Faktoren rechnen lernen,

da wir nicht in Utopien leben. Es steht aber zu hoffen, dass in diesem Punkte die Gesamtheit unseres Vereins eher auf dem Plane sein wird, als irgend ein anderer Schulreformverein, da von dem, was in dieser Beziehung bisher schon geleistet ist, nicht den geringsten Anteil Mitgliedern unseres Vereins gebührt, wie wir sehen werden. Von diesem Gesichtspunkte aus gilt es darum ebenfalls, mit Fleiss, aber auch mit Sorgfalt und Besonnenheit das soziale Gebiet der Schulwissenschaft zu bebauen und gerade das Verhältnis der Schule zur Familie zunächst ins Auge zu fassen, wozu ein zweiter Artikel eine neue Anregung geben möchte, aber auch nur eine Anregung.

I. Die Ergänzung des Individualprinzips der Pädagogik durch das Sozialprinzip.

Die Grundgesetze, welche in diesem Jahrhundert das pädagogische Denken beherrscht und die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft und damit auch die Schulaufgabe bestimmt haben, sind die Ideen der naturgemäfsen Entwickelung oder harmonischen Ausbildung aller Kräfte und Anlagen, der Selbstthätigkeit und der Anschaulichkeit, welche Pestalozzis intuitives Genie entdeckte, oder, um in unserer Sprache etwas bestimmter zu reden, die Ideen der Charakterstärke der Sittlichkeit, der Vielseitigkeit des Interesses, des kulturhistorischen Unterrichtsganges, der unterrichtlichen Verbindung der Lehrgegenstände oder der Konzentration und der Durcharbeitung des Stoffes nach den sogenannten formalen Stufen, wie sie Herbart und seine Jünger mit grossem psychologischen Scharfsinn entwickelt haben.

Diese Grundgesetze bezeichnen aber nur einen Teil der Unterrichts- und Erziehungswissenschaft und damit auch der Erziehungsaufgabe; es ist der Teil, der in der Individualpsychologie und bei Herbart auch in der Individualethik seine Hilfswissenschaften hat.

Was als zweite Hälfte hinzukommen muss, um mit jener ein Ganzes darzustellen, lässt sich schon auf dem Wege rein empirischen Überlegens finden. Denken wir uns z. B. eine Anzahl von Pädagogen, die alle in gleicher Weise mit diesen Grundgesetzen und ihren psychologischen und formal-ethischen Grundlagen bekannt sind, und dazu gleichbegabte Zöglinge für

jeden. Von diesen Erziehern wirke einer inmitten der heutigen Kulturwelt, ein zweiter im Mittelalter und ein dritter im Altertum; ebenso wirke ein vierter in Deutschland, ein fünfter bei den Chinesen und ein sechster unter den Negern oder den Eskimos u. s. w. Wenn jene Grundgesetze hinreichend sind, so müssten alle sechs das gleiche Resultat erzielen können; überall müsste, wie gewisse Pestalozzianer sich ausdrücken würden, in den Zöglingen in gleichem Masse das „allgemein Menschliche" zur Bethätigung kommen. Es leuchtet aber sofort ein, dass die konkreten Bildungs- und Erziehungsergebnisse in dem Mafse verschieden sein würden, als das Bildungsmaterial verschieden ist, das jedem von diesen Pädagogen zu Gebote stünde und selber ihr geistiges Eigentum geworden ist; dass in dem Mafse, wie eine Zeit und ein Volk — ein Nach- und ein Nebeneinander der Gesellschaft — eine reiche und vielseitige Kultur besitzt, es auch seine Jugend reich und vielseitig bilden kann. Denn „die Erziehung ist zunächst immer nur ein Vererben der Kulturgüter, welche die Väter oder Vorväter erworben haben. Ohne ein solches geistiges Erbe mag ein Erzieher an seinem Zöglinge so viel und so pädagogisch richtig herumarbeiten, als er will; er wird ihn doch nicht wesentlich reicher, nicht gebildeter machen können, als er selber ist. Wir sehen also: zu den formalen Bildungsgesetzen muss sich ein Kulturmaterial gesellen; die formale Vielseitigkeit der Bildung ist mit bedingt durch die materiale Vielseitigkeit der Kultur".[1] Neben das subjektive Prinzip der Vielseitigkeit des Interesses wäre demnach das objektive der Vielseitigkeit des Bildungsmaterials zu stellen. Dass beide nicht einander ausschliessen, sondern dass und inwieweit beide einander nur zu ergänzen haben, ist von mir am erwähnten Orte eingehender dargelegt worden.

Doch auch diese Ergänzung, die sich nur auf den Unterricht bezieht, reicht noch nicht aus, um die ganze Bildungs- und Erziehungsaufgabe wissenschaftlich genau bestimmen zu können. Die Unterrichts- und Erziehungswissenschaft bedarf noch weiterer Ergänzungen. Ja selbst die Didaktik wüsste damit der Ver-

[1] Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schul-Verfassungen nebst bestimmten Vorschlägen zu ihrer Reform. Bevorwortet und mit einigen Thesen über die Pflege der Pädagogik auf den Universitäten begleitet von Professor Dr. Ziller. Elberfeld 1869. S. 30 f.

erbung von sogenannter „Schul- und Bücherweisheit“ durch den Unterricht nicht genügend vorzubeugen. Denn weil die Kultur eines Volkes sich in äufseren Werken und Einrichtungen, insbesondere in den Produkten der Litteratur und Kunst darstellt, so könnte dabei übersehen und vergessen werden, „dass ihr eigentliches Wohnen und Darstellen geschieht in den lebendigen Menschen“; dass „jene Kulturwerke für eine Nation nur dann ein rechtes geistiges Erbe sind, wenn die Kräfte, die sie geschaffen, noch lebendig in ihren Gliedern wohnen und wirken“; dass das, was wir von unsern Vätern ererbt haben, auch erworben sein will, um es zu besitzen.[1] Auch der Unterricht hat, wie die Regierung und Zucht, darum zu beherzigen, dass der einzelne Zögling kein vereinzelter ist, wie Rousseaus Emil; dass er Glied eines Ganzen ist, ja dass er vielen Ganzen, vielen Lebensgemeinschaften angehört und dass er allen diesen Gemeinschaften als lebendiges Glied einverleibt und ihnen liebend dienen soll mit den grofsen oder kleinen Gaben, womit Geburt und Erziehung ihn ausgestattet haben, um durch dieses Dienen wieder neue Segnungen für sein individuelles Leben zurückzuempfangen und — dass Unterricht und Erziehung ihn dazu befähigen sollen. „Auf dieses Geben und Empfangen, auf diese Wechselwirkung zwischen dem Individuum und den Gemeinschaften, von denen es umfangen und getragen ist, muss daher die Erziehung nicht minder ihr Augenmerk richten, als auf die formale allseitige Entwickelung der Individualität: wo nicht, so wird das Resultat dennoch höchst einseitig; der Zögling bleibt ein armes selbstsüchtiges Wesen und unpraktisch dazu, und was das schlimmste ist, Einer, dem die notwendigen Bedingungen des allseitigen Fortwachsens fehlen; denn diese Bedingungen bestehen eben in der selbstthätigen Teilnahme an dem Leben der ihn umgebenden Gemeinschaften, denen das Individuum verdankt, was es an individueller Bildung besitzt.“[2]

Auch das will dabei berücksichtigt sein, dass mit den Schlagwörtern der Entwickelung des „allgemein Menschlichen“, der „humanistischen“, der „patriotischen“, der „deutschen“ u. s. w. Bildung und Erziehung der Wissenschaft wie der Praxis wenig gedient sein kann. Denn weder die menschheitliche Kulturgesellschaft, noch die einzelnen Nationen bilden

---

[1] Dörpfeld, a. a. O. S. 31.
[2] Daselbst S. 32.

einen homogenen Haufen von Individuen, sondern sie sind wie die leiblichen Organismen Geglieder, worin jedes Glied seine eigentümliche Gabe und Bestimmung hat. Solche Glieder der menschlichen Gesellschaft wie die der Volkskörper sind nicht die Individuen, sondern ihre Vereinigungen zu verschiedenen gröfseren und kleineren Gemeinschaften, zunächst zu Familien und dann weiter zu allen Verbänden, die aus der Hausgemeinde heraus- und über sie hinausgewachsen sind, wie Staat, Kirche, bürgerliche Kommunal- und Provinzialgemeinden, wirtschaftliche Verkehrskreise, geordnete und freie Gesellschaften für Wissenschaft und Kunst u. s. w. „Jede dieser Lebensgemeinschaften hat vermöge ihrer eigentümlichen Ausrüstung und Bestimmung auch ein eigentümliches Kulturkapital erworben und der gesamten Volksgemeinschaft zum Genuss zugeführt. So z. B. der Staat insonderheit das, was das Volk an Jurisprudenz, an Verwaltungseinsicht und Wohlfahrtseinrichtungen, an Wehrhaftigkeit u. s. w. besitzt; die Kirche insonderheit das, was zum ethischen Kulturgehalt, zur sittlichen Gesundheit des Volkslebens gehört und allem Sehnen und Streben die höchste, edelste Richtung giebt. Und so in der Reihe herum. Jede Gemeinschaft hat für alle gearbeitet, jede ist durch alle gefördert worden. Auch soll und kann jedes Individuum jeder dieser Gemeinschaften angehören, in allen mitarbeiten, durch alle gefördert werden.“ Dies sind einfache, wahre und gewisse Sätze. Aber wie in der Politik und in der Kirche, in der Volkswirtschaft und in der Kunst, so sind auch in der Pädagogik bis auf den heutigen Tag manche von ihnen an manchen Orten zeitweilig vergessen worden.[1]

Für uns ergiebt sich aber daraus, dass bei allen Erziehungs- und Unterrichtsfragen das Prinzip der freien, selbstthätigen und vielseitigen Entwickelung der Individualität, das den Zögling vorab nur als einzelnes Individuum denkt und hervorhebt, was seine Natur und sein unendlicher Wert als Mensch verlangt, nicht ausreicht. So unverkümmert und unverkürzt ihm das auch werden muss, so will doch jede Erziehungsaufgabe in demselben Masse auch von der sozialen Seite her betrachtet sein. —

Allerdings ist dieser Gedanke der Pädagogik niemals gänz-

[1] Vergl. Dörpfeld, a. a. O. S. 31 und Lazarus, Leben der Seele. Bd. I, 321 ff.: „Über das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit“.

lich unbekannt gewesen. Ja, er war in seiner primitivsten Gestalt noch eher auf dem Plane, als jener erste, welcher der Individualität ihr volles Recht sichern will. Denn bei allen Völkern hat die Erziehungsarbeit damit begonnen, die Jugend in das Gemeinschaftsleben der Alten einzuweihen und ihr durch Unterweisung deren Kulturgüter zu vererben. Und auch als theoretisches Prinzip war dieses Zweite, das wir kurzweg als das soziale Prinzip der Pädagogik bezeichnen wollen im Gegensatz zu jenem individualen, darum genauer besehen zuerst gekannt. Ganz naturgemäss machte sich für die Wissenschaft das Bedürfnis geltend, auch die Erziehungs- und Bildungslehre „in den Kreis der Sozialforschung zu ziehen; ja die Pädagogik ist sogar diesem Kreise entsprungen“.[1] Denn wo die Alten systematisch von Kinderzucht und Jugendbildung handeln, geschieht es zu praktischen Zwecken des Gemeinschaftslebens im Zusammenhange mit Untersuchungen, welche auf den Staat als einzige Form desselben gerichtet sind, und als Zweck der Erziehung wird nicht die Entfaltung der Individualität an sich, sondern die Bildung des echten Staatsbürgers gesetzt.

So steht Platons Politeia sowohl an der Spitze der pädagogischen als der staatswissenschaftlichen Litteratur. Und auch Aristoteles' Pädagogik ist durchaus sozial-philosophischer Natur: die Erziehung bestimmt sich nach der Verfassung des Staates und ist deren erhaltendes Element. Erhaltung und Verbesserung des Ethos, welches den Staat zu erfüllen hat, ist Aufgabe sowohl der öffentlichen, als der häuslichen Erziehung. In Sparta traten dementsprechend auch in der Praxis der Bildungsarbeit das soziale Gepräge vollständig bis zur Verneinung des individualen in den Vordergrund, wenn auch im griechischen Geistesleben, das in dem freien persönlichen Schalten mit dem Erkannten und Geschaffenen und weniger in dem Hegen und Pflegen überkommener Kunde und Kunst Befriedigung suchte, im allgemeinen die individual-erzieherische Tendenz sich geltend machte.

Bei den Römern war das soziale Prinzip, insbesondere in der Richtung auf den Staat, nicht minder mächtig, und die Stoiker, denen nur die Lehre von gut und böse eigentlich eine vollgiltige Wissenschaft war, wussten ihm eine sozial-

---

[1] Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig. Vieweg, 1. Bd. 1882. S. 28.

ethische Spitze zu geben. „Ich verehre," sagt Seneca[1], „die Funde der Weisheit und die Erfinder; es erhebt mich, an sie heranzutreten, wie an eine Erbschaft von Tausenden; all dies ist für mich erworben und erarbeitet worden! Aber wir wollen dem guten Hausvater nachahmen und mehren, was wir empfangen, auf dass jene Erbschaft vergrössert auf die Nachkommen gelange." Ja, die gesamte Bildungsarbeit hatte für die Römer eine weitreichende soziale Bedeutung; sie fühlten den Beruf, ihren geistigen Besitz andern Völkern mitzuteilen und die Errungenschaften des griechischen Geistes zu Gütern der Humanität zu gestalten.[2]

Noch mehr aber gilt das von den Juden. Moses, der meines Wissens noch von keiner Seite her als Pädagog grössten Stils, wenn überhaupt als solcher gewürdigt worden ist[3], hat eine volkspädagogische Gesetzgebung geliefert, die wie keine andere bis zum heutigen Tage die Sozial- und Individualerziehung bis in ihre Tiefen erfasst hat.

Auf dem Boden des Mosaismus konnte darum auch nur das Christentum erwachsen, welches, dem Hellenismus gegenüber den unendlichen Wert der individuellen Menschenseele predigend, noch mehr als Juden- und Römertum von den grossartigsten sozial-erzieherischen Ideen erfüllt war: von der Idee des Reiches Gottes auf Erden, für das jeder Christ geschickt gemacht werden sollte. Es war sich bewusst, dass es unverlierbare Güter zu bewahren und zu menschheitlichen zu machen hatte.

Das Mittelalter schuf die soziale Gemeinschaft der Kirche und vollzog damit eine Differenzierung des sozialen Organismus der Alten in Staat und Kirche. Die Kirche, welche zunächst die öffentliche Erziehung leitete, gab aber allmählich das Prinzip der Individualität preis und hatte schliesslich nur noch ein Interesse am Individuum, insofern es Glied der Kirche war oder werden konnte, und erblickte seine einzige Bildungsarbeit in der Überlieferung des Vererbten.

---

[1] Seneca, Ep. 64.

[2] Willmann, II, 24.

[3] Sogar die Theologen, die mit grösstem Fleisse alle philologischen Mücken der heiligen Schriften seihen, haben anscheinend in ihren tausenden von Schriften diesen Gegenstand ebenfalls zu verschlucken vermocht; ein um so schlechteres Zeichen für ihren pädagogischen Sinn, als ihnen schon Paulus diesen „Zuchtmeister auf Christus" vor die Füsse geworfen hat. Eine Arbeit von Bedeutung würde doch wahrscheinlich eine allgemeinere Beachtung gefunden haben.

Erst durch die **Reformation** kam das Individuum als Glied der religiösen Gemeinschaft wieder zu seinem Rechte, aber auch nur während der ersten Bewegung, welche durch Luthers Schrift „Von der Freiheit eines Christenmenschen“ charakterisiert ist. Der öffentlichen Erziehung blieb ihr rein praktisch-sozialer Zweck.

Auch die grossen Didaktiker des 17. Jahrhunderts, wie **Comenius** und **Ratichius**, behandeln in ihren Versuchen „einer methodischer Lehrkunst“ das Bildungswesen nach seinen Beziehungen zu Gesellschaft und Gemeinwesen.[1]

Nach **Comenius** sollen die Schulen die Bildung — „das Licht der Weisheit“ — erzeugen, klären, mehren und „dem ganzen Körper der menschlichen Gesellschaft zuführen“ und so ihres Ortes in eine Wechselwirkung eingreifen, welche jener der Glieder des lebendigen Körpers analog ist. Die hochfliegenden Pläne, zu dem genannten Zwecke „allen alles zu lehren“ und „alles umfassende Schulen zu errichten“, mussten aber daran scheitern, dass sie trotz aller Weite des Blickes die historische wie die psychologische Bedingtheit der Bildungsarbeit unterschätzten und dass insbesondere ein Lehrerstand fehlte, der für diese Arbeit auch nur annähernd befähigt war.

Erst dann schien das soziale Prinzip, auch in der Erziehungs- und Bildungspraxis, in Vergessenheit zu geraten, als das, was das Reformationsprinzip auf religiösem Gebiete bereits verkündigt hatte, die **Aufklärung** auf allen Lebensgebieten einseitig zum Durchbruch zu verhelfen suchte. Sie nahm ihren Standort im allgemeinen im Subjekt und betrachtete das Individuum zunächst als solches ohne seine Beziehungen zur Gesamtheit und zur Vergangenheit. Die Aufgabe der Jugendbildung fasste sie deshalb vorzugsweise als eine individuelle, der das binäre Verhältnis von Erzieher und Zögling zu Grunde liege, und so verlor sie den Ausgangspunkt, — die sozialen Faktoren der Erziehung.[2]

Doch als so durch **Locke** und **Rousseau** die Einzelerziehung und durch die **Philanthropen** die private Anstaltserziehung in den Vordergrund trat, da griff um so mächtiger die Anschauung Platz, dass wenigstens die Bildung der niederen Gesellschaftsklassen durchaus eine öffentliche Angelegenheit sei, und die **absolute Fürstenmacht** war es, welche ein öffent-

[1] Willmann, I, 30.
[2] Willmann, I, 31.

liches Volksschulwesen organisierte. „Die sozialen Gemeinschaften sind eben objektive Realitäten, die sich, so lange sie Leben haben, selbst in Erinnerung bringen: der Staat fordert eine patriotische, die Kirche eine religiöse Erziehung und die Volkswirtschaft nützliche Fähigkeiten für das gewerbliche Leben u. s. w.“ [2] Mag eine Pädagogik darauf ausgehen, die Zwecke der Bildung und Erziehung als im Individuum beschlossen nachzuweisen, das allgemeine Bewusstsein lässt es sich nicht nehmen, die Schulen aufzufassen nicht bloss als Bildungsstätten für das Individuum, sondern zugleich „als Konservatorien wertvoller Kenntnis und Kunst und als Organe, in denen sich das Leben mit seinen idealen Gütern erneut“. Sie sollen nach dem öffentlichen Bewusstsein nicht dazu allein dienen, den einzelnen Zögling für den Lebensweg auszustatten und sonstigen Bildungserwerb schöpfen zu lassen, sondern sie sollen auch bestehen zu Nutz und Frommen der Gesamtheit, zu Zwecken der Kulturarbeit des sozialen Lebens.[3]

Wenn der Gymnasiast sein Griechisch und Latein lernt, so vollzieht er eine soziale Arbeit; denn die klassischen Sprachen bilden einen sozialen Faktor von weitgehender Bedeutung: sie sind ein geistiges Band, welches zahlreiche Generationen mit einander verknüpft, und ein Geisteskapital, von dessen Zinsen Nationen zehren, das darum nicht beliebig und willkürlich preisgegeben werden kann. Und wenn ein Dorfschüler sich mit derselben Mühe in das Schriftdeutsch hineinarbeitet, so webt auch er mit an einem sozialen Bande, das uns umschlingt, soweit die deutsche Zunge klingt. Wenn darum die Individualinteressen von Parteiungen und Strömungen glauben die öffentliche Erziehung einseitigen Zwecken dienstbar machen zu dürfen, so pflegt naturgemäss in einem Autoritätszentrum des sozialen Organismus dagegen wieder das gemeinsame soziale Interesse zum Bewusstsein zu kommen und durch eine Willensäusserung im ganzen Organismus wieder zum Bewusstsein und zur Geltung gebracht zu werden; mag diese Autorität ein Jahn sein, der die Leibesübungen, oder ein Schiller, der das Streben nach dem „Ewigen des Wahren, Guten, Schönen“ oder des Schliessens „ans Vaterland, ans teure“ als soziale Bildungsarbeit betont; ein Bismarck, der die Schule hinstellt als die Bildungsquelle der Kraft der Deutschen, die „Gott fürchten und sonst niemand“,

[2] Dörpfeld, Grundgebrechen S. 33.
[3] Vergl. Willmann, Didaktik II, 24 f.

oder ein Wilhelm II., der sie reklamiert als die Baustätte der sozialen Pfeiler des religiös-sittlichen und historisch-vaterländischen Sinnes. Oder aber es regen sich ganze Komplexe des sozialen Organismus, ganze Kreise der Gesellschaft, um die Schule an ihre „sozial-pädagogische“ Aufgabe zu erinnern. So entstehen Bewegungen für Handfertigkeitsunterricht, Schulsparkassen u. s. w.[1]

Naturgemäss bildet sich so ein eigenartiger Dualismus zwischen Schule und Leben, zwischen Schulwissenschaft und den die Schulen von aussen her beeinflussenden Faktoren, den die

[1] Weil aber solchen Bewegungen in der Regel die soziale Verantwortlichkeit wie die Einheitlichkeit des sozial-erzieherischen Bewusstseins und die pädagogische Einsicht und Übersicht fehlt, so tragen sie nicht selten ein noch oft einseitigeres Gepräge, als der pädagogische Individualismus, eine Einseitigkeit, die unter Umständen bedenklich werden kann. Denn zumeist und zunächst entspringen solche Forderungen irgend einem mittelbaren oder praktischen Interesse, das den geforderten Bildungsinhalt als Mittel für äussere Zwecke betrachtet. Diese Interessen können nun zwar auch wie die sozial-ethischen, die für unsere Pädagogik nur massgebend sein können, sich auf das Leben und die Gesellschaft beziehen; es haftet denselben aber stets ein selbstischer Sinn an, der zwar nicht immer unbedingt verwerflich ist, der sich aber nicht an die sittlichen Güter des Lebens und an die Gemeinschaften, welche sie zu tragen berufen sind, gebunden fühlt. Sie sind sozial-egoistische Triebfedern und haben vorwiegend nur die Förderung der Kultur im Auge; diese für uns massgebenden Interessen aber fassen vermöge ihrer ethisch-religiösen Motive die Sittlichkeit als Ziel.

Wenn sodann solche „gemeinnützige“ Bildungsbestrebungen Boden fassen und weitere Kreise für sich gewinnen, so geschieht das selten allein seinem inneren Werte, noch auch seiner praktischen Verwendbarkeit zufolge, sondern zum Teile der Neigung der Menschen, einem gegebenen Beispiele zu folgen; mitzumachen, was andere vormachen; Tonangebern oder vornehmen Persönlichkeiten sich anzuschliessen. Diese Neigung ist zwar keineswegs ohne weiteres verwerflich, nur können die führenden Organe solcher Bewegungen uns keine Achtung einflössen, wenn sie, anstatt durch wissenschaftliche Gründe zu überzeugen und selber auf wissenschaftliche Stimmen zu hören, auf diese Neigung der Menschen spekulieren und Personen, die an sich kein Interesse für die Sache haben, dadurch in die Bewegung hineinziehen, dass sie ihnen direkt und indirekt zeigen, wie „ihre Namen von den Leuten gepriesen werden können“; wenn sie die so verantwortungsvollen Fragen der sozialen Erziehung auf diese Weise unter die Herrschaft der Mode stellen und so planmässig der echten Form der Geisteskultur eine Modebildung zur Gefährtin zuzugesellen suchen.

Was sich zudem in solchen Bewegungen an Antrieben,

Pädagogik nur dann ausgleichen kann, wenn sie sich prinzipiell über den Individualismus erhebt und damit jenen sozialen Mächten das Heft der gegen sie gekehrten Waffe entwindet.[1]

Denn so viel im allgemeinen auch in der Praxis geschieht, die soziale Seite der Erziehung zu ihrem Rechte zu verhelfen, so fehlt trotz alledem doch noch, wie Dörpfeld[2] meint, viel daran, dass die zweite Aufgabe der Erziehung von der pädagogischen Wissenschaft und Praxis vollauf ergriffen worden sei, — so ergriffen und mit demselben Eifer ausgebeutet sei, wie es mit dem Individualprinzip glücklicherweise geschehen ist. „In der Litteratur häufen sich Schriften auf Schriften, welche der Durchführung des letzteren gewidmet sind, während man solche, die den andern Grundgedanken zu Ende denken und ins Leben einführen wollen, mühsam suchen muss. Mit Abhandlungen oder Büchern, die mit Einzelproblemen, wie patriotische, religiöse etc. Erziehung sich beschäftigen, ist es nicht gethan. Sie setzen voraus, dass die allgemeine, die Hauptfrage, bereits aus- und abgemacht sei. Sie ist es eben nicht. Bevor die Erziehungstheorie aber irgend welche Einzelaufgaben untersuchen kann, handelt es sich darum, die Grundidee selbst klar und sicher zu stellen."

Denn dass zunächst die Grundsätze, welche massgebend

Zwecksetzungen und Aufgaben des Bildungsstrebens zeigt, sind zumeist blosse Mischungen von Bildungstendenzen, ohne bewusste, aus dem Ganzen gegriffene und ausgeprägte Bildungsideale; ohne lebendige und lebenweckende Bilder von einem Zustande, in welchem ein Streben seine Erfüllung, ein Ringen seine Krone gefunden hat; ohne eine bestimmte Vorstellung von einer solchen geistig-sittlichen Verfassung, die den vollsten und reinsten Ertrag der auf Bildung gerichteten Gesamtarbeit fixiert. Es fehlt solchem Bildungsstreben ein gewisser Umfang und Reichtum, eine gewisse Vielseitigkeit und Einheitlichkeit, die Schutz gewähren vor krankhafter Entartung zur Modebildung. Zwar entspringen sie zuweilen pädagogischen Intuitionen, die mit den künstlerischen Verwandtschaft haben; aber ohne ernste Reflexion artet der „Naturpädagoge" meistens zum pädagogischen Dilettanten aus; aus dem Streben nach Verwirklichung seiner Tendenzen wird ein „Sport", und an Stelle des denkenden Pädagogen, der wie ein Feldherr mit kühlem Blute stets das Ganze zu überschlagen hat, sahen wir schweissgebadete Sportsmänner, die ihren Sport als ein sozial-pädagogisches Universalmittel gegen alle sozialen Übel des Leibes und der Seele anpreisen.

[1] Vergl. meine Abhandlung: „Die Schule und das Leben". Ev. Schulbl. 1890 No. 1 u. 2.

[2] Grundgebrechen S. 33.

waren für jene segens- und folgenreichen Schöpfungen der gouvernementalen Schulreformen, die richtige und volle Ergänzung zu jener individualistischen Betrachtungsweise nicht bilden können, liegt nahe. Der politische Gesichtspunkt für sich allein ist nicht geeignet, das Verständnis des sozialen Charakters der Erziehung und Bildung zu erschliessen. Denn Erziehung und Bildung haben es zu thun mit ethischen und intellektuellen Gütern, welche der Staat nicht schafft, sondern nur schützt, bestenfalls regelt, fixiert und pflegt. „Seiner organisierenden Thätigkeit muss der Inhalt von anderer Seite herzuwachsen aus schöpferischen Tiefen, in welche kein Herrschergebot und keine Regierungsverordnung hinabreicht. Dafür aber besass eine Zeit, welche überall nur das bewusste, durch Räsonnement geleitete Thun gelten liess, welche die Gesellschaft auf einen Vortrag, Glaube und Sitte auf die glückliche Erfindungsgabe eines erleuchteten Weisen zurückführte, kein Verständnis und liess darum das Gebiet der Erziehungs- und Bildungsarbeit unbeachtet, welches über das Individuum hinausliegt und doch noch nicht in das Bereich der Wirksamkeit des Staates fällt.“ [1] Ja, dadurch, dass sich die soziale Ansicht der Jugenbildung zur politischen verengte, wie z. B. bei Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“ bis hin zu den „Kulturstaats“-Pädagogen unserer Zeit,[2] wurde sie unfähig, die individuale zu ergänzen. Unsere Forderung kann daher nicht den Sinn haben, der Pädagogik den politischen Gesichtspunkt aufzudrängen, der immer nur einen Teil der sozialen Erscheinungen überblicken lässt. Ebensowenig aber darf sich die Pädagogik blindlings in den Strom des praktischen „Lebens“ begeben, dessen mephistophelisches „Grün“ seines „goldenen Baumes“ die naive, durch keine Reflexion hindurchgegangene Auffassung ist, der es oft schon als Erziehen gilt, wenn die Jugend einigermafsen in Ordnung gehalten, und als Bilden, wenn einer Schülerherde ein überkommener oder für eine praktische Beschäftigung notwendiger Lehrstoff wohl oder übel beigebracht wird. Dann gliche die soziale Auffassung nur einer Wetterfahne auf dem Turme der Individualpädagogik.

Gegenüber einer solchen konfusen Kollektivität, in der alle scharfen Striche verrinnen, und gegenüber der einseitigen Sozial-

---

[1] Willmann, I. 32 f.

[2] Vergl. meine Bemerkungen „Zum Kampfe um die Schule“. Pdg. Studien 1890 Heft III.

auffassung, die ohne weiteres die Schule für ein Politikum erklärt, kann das Verdienst der Richtung, welche unter Lockes Vortritt die „Aufklärung" der Pädagogik gegeben hat, auch heute nicht genug betont werden. Solchen einseitigen oder verschwommenen Ansichten gegenüber ist „die auf dem Individuum fufsende Pädagogik in vollem Rechte, wenn sie Erziehen und Bilden nach ihrem idealen Gehalte und eigentümlichen Ethos als Werk der Persönlichkeit, auf die innere Verfassung einer zweiten Persönlichkeit gerichtet, verstanden wissen will." [1] Der Zweck der Erziehung bleibt eben stets, wie Herbart ihn fasst, dem Menschen eine solche Verfassung zu geben. Nur das, was diese ausmacht und was zu ihr mitwirkt, das kann niemals ausschliesslich in eine abstrakte Formel, wie „Vielseitigkeit des Interesses" und „Charakterstärke der Sittlichkeit", zusammengefasst werden. Erziehung und Bildung sind immer zugleich Überlieferung und Assimilation und haben zur Voraussetzung einen vielförmigen geistig-sittlichen Lebensinhalt und die Gemeinschaften, welche dessen Träger sind, und denen die assimilierende Kraft innewohnt. „Für beide Thätigkeiten ist der Inhalt, mit dem sie arbeiten, niemals blosses Mittel, über welches sie nach individualen Rücksichten verfügen dürften, sondern er stellt zugleich ein zu verwaltendes, geschichtlich gegebenes Gut dar; ebenso sind ihre Formen, Verfahrungsweisen und Veranstaltungen derart mit anderen Bethätigungen verwachsen und bedingt, dass keine Deduktion sie zu erschöpfen vermag." [2]

Den Weg, den die Herbartsche Pädagogik bisher eingeschlagen hat, brauchen wir darum nicht zu verlassen, und unsere Erweiterung der Pädagogik verlangt keine Umkehr etwa zu Platos Auffassung, wie eine gewisse moderne Kulturstaatspädagogik es bewusst oder unbewusst erstrebt. Nein, der Weg zu dem sozialen Gebiet kann nur durch die Individualpädagogik hindurch gelegt werden und die Erweiterung des pädagogischen Horizontes auf die kollektive Erziehungs- und Bildungsarbeit darf unter keinen Umständen den Blick für deren individualethische und individual-psychologische Verhältnisse abstumpfen. Der Verlegung des Standpunktes in das Individuum haben wir eine namhafte Bereicherung, namentlich Verinnerlichung der pädagogischen Begriffe zu danken, und dieser Zuwachs an Ein-

[1] Willmann, I. 36.
[2] Daselbst S. 39.

sicht darf beim Vorschreiten in das soziale Gebiet auf keinen Fall verloren gehen. Bezeichnet darum Herbarts Pädagogik „den Höhepunkt der individual-idealistischen Auffassung der Erziehung“, so gilt es durchaus, denselben festzuhalten. Es handelt sich darum für uns weder um eine Umkehr, noch um eine Abkehr von Herbart, wie die grosse Schar der modernen Kritikaster rät, die selber im Individualismus befangen sind, ohne seine Höhe und Tiefe zu kennen, oder die einer empiristisch-sozialistischen Pädagogik eigener Art das Wort reden und ein pädagogisches Utopien mit einer „allgemeinen Religion“ und einem „Allgemeinen-Menschlichen“ erträumen, das dem staatlich-sozialen des Thomas Morus spottet; ja, die zumeist überhaupt nicht ahnen, dass es sich hier um ein Doppelprinzip handelt, das die Pädagogik als Wissenschaft und als Kunst im Gleichgewicht zu erhalten hat, wie die Centripetal- und Centrifugalkraft die Harmonie des Alls erhält. Von Herbart aus kann unser Weg nur vorwärts führen. Fühlte doch Herbart selber schon die Notwendigkeit dieser Ergänzung. Hat ihn doch seine individualistisch angelegte psychologische Forschung dahin geführt, anzuerkennen, dass der Mensch nicht zu verstehen sei, ohne die Gesellschaft und die Geschichte, obwohl diese doch wieder rückwärts aus der Zusammenwirkung der Einzelnen entsteht, so dass „man nicht auf einmal und auf einem geraden Wege fortgehend, sondern nur allmählich mit abwechselnd hin- und hergelenkten Schritten der richtigen Auffassung der psychologischen Thatsachen sich annähern kann“;[1] — eine Erkenntnis, durch deren Anwendung auf Ethik und Pädagogik Herbart selbst diesen Wissenschaften eine wesentlich andere (d. h. erweiterte) Gestalt hätte geben müssen, meint Willmann.[2]

Unsere Forderung will darum nicht mehr und nicht weniger, als dass folgender Gedanke Herbarts für das ganze Gebiet der Pädagogik zu Ende gedacht werde: „Kein Mensch steht allein; und kein bekanntes Zeitalter beruht auf sich selbst; in jeder Gegenwart lebt die Vergangenheit, und was der Einzelne seine Persönlichkeit nennt, das ist selbst im strengsten Sinne des Wortes ein Gewebe von Gedanken und Empfindungen, deren bei weitem grösster Teil nur wiederholt, was die Gesellschaft, in deren Mitte er lebt, als ein geistiges Gemeingut besitzt und

[1] Werke VI, 21.
[2] Didaktik I, 42 f.

verwaltet. ... Die ganze Masse von Vorstellungen kommt ebenso gewiss, wie die Muttersprache von aussen." [1]

Das heisst mit andern Worten: Auch auf die Pädagogik ist auszudehnen, was die neuere Forschung auf andern Gebieten längst unternommen hat, nämlich das Einzelwesen und die Gesellschaft, den Mikrokosmus des persönlichen und den Makrokosmus des sozialen und geschichtlichen Lebens wechselseitig auseinander zu erklären, in welchem Sinne sie schon Plato mit zwei Hölzern vergleicht, die man gegeneinanderhalten und reiben müsse, um die Flamme hervorzulocken.

Wohl kann man die Beziehung zwischen zwei Individuen das Grundverhältnis der Erziehung und Bildung nennen, aber nur, wenn man darüber nicht vergisst, dass die Beziehung zwischen zwei Generationen ein ebenso fundamentales Verhältnis ist und namentlich im Erziehungs- und Bildungs*wesen* Gestaltung gewinnen muss. „Die Aufgabe der Pädagogik ist somit nur dann im ganzen Umfange zu fassen, wenn man die individuale und soziale Ansicht von vornherein verbindet und so zugleich dem Reichtum und der Tiefe des persönlichen Verhältnisses und der Mannigfaltigkeit der sozialen und geschichtlichen Verpflichtungen gerecht zu werden sucht.“ [2]

Doch noch aus einem *andern* Grunde sollte dieser volle Umkreis von der Pädagogik gezogen werden: sie wird erst dann als ebenbürtige Wissenschaft Anerkennung finden, wenn sie in gleichem Masse wie das Individuum auch die Gesellschaft ins Auge fasst. Denn bei der individualistischen Auffassung blieb ihr Gegenstand fliessender Natur, enge an das Subjekt geknüpft und dessen Willkür bald mehr, bald weniger unterworfen. Und wo einmal die pädagogische Betrachtung sich auf das soziale Gebiet begab, da waren es, wie bei Pestalozzi, in der Regel nur die Niederungen des Lebens, wodurch sie in den Augen vieler die Farbe der Alltäglichkeit anzunehmen schien. Auch wurde der Geist der Untersuchung hier nicht zuerst geweckt durch ein Gegebenes, sondern vielmehr durch ein *Aufgegebenes* in Form der „sozialen Frage“, und da pflegt das erste Geschäft nicht zu sein, Thatbestände zu erklären und Gesetze aufzusuchen, wie strenge Wissenschaft es verlangt, sondern Regeln und Vorschriften für das praktische Handeln zu entdecken. Das aber ist seit jeher ein schwerer Druck gewesen,

[1] Werke IX, 385.
[2] Willmann, Didaktik I, 40.

welcher auf der Pädagogik lastet. Sie entbehrte gerade wegen ihrer individualistischen Anschauung so grosser gegenständlicher Objekte, wie sie die Politik am Staate, die Jurisprudenz an der Rechtsordnung, die Nationalökonomik an der Volkswirtschaft besitzen; das Thun, welches sie beleuchten und aufklären wollte, hatte nur das Individuum zum Träger und zum Beziehungspunkt, musste bis zum Kleinen und Kleinsten herabsteigen, und der Willkür, dem Naturell, den individuellen Interessen beträchtlichen Spielraum gestatten.

Sobald aber die Pädagogik die Einseitigkeit des Aufklärungs-Individualismus überwinden wird, wie ihn die Staatswissenschaft überwunden hat und die Wirtschaftslehre ihn zu überwinden im Begriffe steht; sobald neben dem individualen Prinzip das in der Gegenwart überall sich in den Vordergrund drängende soziale Prinzip auch auf die Pädagogik Anwendung finden wird, wird sie von selber ihr Untersuchungsgebiet ausdehnen auf die grossen Kollektiverscheinungen, in denen die erziehende und bildende Thätigkeit der Menschen Gestalt gewinnt, und auf diese Weise wird sie auch mit Untersuchungen in Verbindung treten, welche auf die sozialen Erscheinungen im einzelnen und im ganzen gerichtet sind. Dann dürfte sie auch als ebenbürtige, wenn auch nachgeborne Schwester unter den übrigen Wissenschaften mehr Anerkennung finden und damit wiederum einen grössern Einfluss auf das Schulregiment gewinnen und mehr als bisher bei der Organisation des gesamten Erziehungswesens, wie bei der Festsetzung des Zweckes, der Materie und der Form der Jugendbildung gehört werden. So lange aber die Pädagogik ihr einseitig-individualistisches Gepräge trägt, so lange bleibt sie naturgemäss nur eine Lehre vom Bildungs- und Gesittungserwerb, wie er durch das Individuum geschieht; wenigstens wird dieselbe einseitig vorherrschen gegenüber der Lehre vom Bildungs- und Erziehungswesen als soziale Erscheinung. Ohne Verständnis des Bildungs- und Erziehungswesens ist aber die Frage nach dem Wesen der Erziehung und Bildung nicht zu lösen, aber auch umgekehrt ist wieder letzteres der Schlüssel zum ersteren.

Um was es sich bei unserem Doppelprinzip im wesentlichen handelt, das hat in der Neuzeit zuerst Schleiermacher klar erkannt und bestimmt ausgesprochen. Durch seine sämtlichen Schriften zieht sich der leitende Gedanke: „Freie und lebendige Entwickelung der Individualität, verbunden mit der Erweckung einer thätigen Teilnahme an dem Leben der Ge-

meinschaft, in welche das Individuum gestellt ist."[1] Seine Ethik, die von der Güterlehre ausging, musste, so unzulänglich sie auch sonst ist, zu dieser Auffassung führen. Mit dem ganzen Gewicht seiner vielseitigen Autorität trat er seiner ethischen Auffassung entsprechend dafür ein, dass auch das Erziehungswesen einer Nation, wenn es nicht chimärischen Zielen nacheilen will, mit allen ethischen Lebensgemeinschaften in inniger Verbindung stehen muss, — aber eben mit allen, nicht mit einzelnen, während andere ausgeschlossen sind.

Formale und materiale, oder subjektiv-vielseitige und objektiv-vielseitige Bildung und Erziehung bedingen sich gegenseitig; die Interessen der Individualität und die Interessen der Sozietät sind dabei unzertrennlich verbunden. Das ist es, was die Pädagogik zu beherzigen und zu spezialisieren hat, wenn sie dem Vorwurf der einseitigen Betrachtungsweise entgehen und wenn sie das gesamte Gebiet der Erziehung sicher fundieren will. Stellt die herrschende Individualauffassung z. B. als Ziel der Erziehung (durch Regierung, Unterricht und Zucht) auf: die Entwickelung eines sittlich-religiösen Charakters im Individuum, so muss die soziale Betrachtung ergänzend fragen, was zu geschehen hat, um das Individuum für die Gesellschaft, für die thätige hingebende Teilnahme an allen Lebensgemeinschaften vielseitig auszurüsten. Dabei lässt sich nur durch das Zusammenfassen und Ineinandergreifen beider Grundgedanken die für die Praxis ausserordentlich schwierige Nebenfrage entscheiden, wie eine Kollision des mehr oder minder fest gewordenen Gemeinschaftslebens und der freien Entwickelung der Individualität zu verhüten ist und sich beide Interessen gegenseitig fördern können.

Die einseitige Individualpädagogik betrachtet das Kulturmaterial und die Gesittung, welche den Zögling umgeben, zunächst nur als blosses Mittel, als Baumaterial für die Bildung des Individualcharakters. Für die soziale Betrachtung dagegen ist beides in erster Linie ein heiliges Erbgut der Väter, das erworben werden soll, um es für die Gemeinschaft zu besitzen, zu erhalten und zu vermehren. Dort lässt man sich bei Entwerfung von Lehrplänen und Lehrgängen, bei Wahl der Lektüre und des Umganges leicht von abstrakten Ideen leiten, unbekümmert um die wirklichen Bedürfnisse und Verhältnisse und

[1] Schmids „Encyklopädie der Pädagogik." VII, 635 ff. „Schleiermacher" von G. Bauer.

um das historisch Gewordene. Hier dagegen wird das Traditionelle leicht für heilig und unantastbar gehalten; das Individuum muss es sich aneignen, auch wenn es sein Interesse, seine „Vernunft", seine bessere Einsicht dem blossen Fürwahrhalten zum Opfer zu bringen hat. Statt Einsicht und ethischer Wertschätzung soll ausschliesslich Gesetz und Herkommen massgebend sein. Auch hier kann nur unser doppeltes „Sowohl — als auch" der gesunden Entwickelung den Weg zeigen.

„Sodann hätte — nach Dörpfeld[1] — die Untersuchung zu erweisen, was dieser Grundidee gemäss in der Erziehung der Familie vorzubehalten, was den allgemeinen Schulen zuzuweisen und was den besondern Fachschulen und den Gemeinschaften selbst zu überlassen sei. In weiterer Anwendung und zwar speziell auf die allgemeinen Bildungsanstalten würde die Theorie sich spalten in eine Theorie der Schularbeit, eine Theorie der schulanstaltlichen Einrichtungen und eine Theorie der Schulverfassung oder der Schulverwaltung. Bei der Schuleinrichtung wäre unter anderm festzustellen, wie die drei allgemeinen Bildungsanstalten (Volksschule, Realschule, Gymnasium) ihr Kulturmaterial auszuwählen und abzugrenzen haben, worin sie wesentlich gleich und worin sie spezifisch verschieden sind. Bei der Schulverfassung wäre darzulegen, warum dieses Schulwesen nicht eine sich selbst überlassene Privatsache, sondern ein öffentliches sein, und wie es demgemäss mit allen beteiligten Lebensgemeinschaften in die rechte Verbindung gebracht werden müsse."

Das alles sind aber Aufgaben, die die Individualpädagogik vollständig unberührt gelassen hat, auch unsere Herbartische, soweit sie den Individualismus nicht überwunden hat. So sicher und mit wissenschaftlichen Gründen sie auftritt, sobald es sich um die Bildung des Intellekts und der Gesittung im Individuum handelt, so unsicher und mit blossen Meinungen, mit praktischen individuell-persönlichen Erfahrungen und mit Gründen des „common sense" kämpft sie darum, sobald es sich um eine Frage dieser Art handelt, — gleich allen anderen pädagogischen Richtungen. Die Stärke unserer Pädagogik liegt darin, dass sie aus dem intensiven binären Verhältnis des Schweizer Hauslehrers zu seinen einzelnen Zöglingen entsprungen ist. Ihre Schwäche, soweit sie Schulpädagogik ist, hat aber auch hier ihren Grund. Das, was für dieses binäre Verhältnis das Richtige

[1] Grundgebrechen S. 33.

unbedingt ist, das ist ohne weitere Untersuchung auch auf die Schule zu übertragen versucht worden. Infolgedessen wird dann die Klasse, die Schule als ein Nebeneinander von Individuen betrachtet, während eine solche Gemeinschaft in der That doch mehr ist. Unter diesem Einfluss ist die individualistische Herbartsche Hauspädagogik zu einer Schulpädagogik geworden.

Doch liegen auch auf Herbartischem Boden wiederholte Versuche vor, die soziale Seite der Pädagogik unter voller Festhaltung des Individualprinzips auszubauen. Ja, wenn alle Einzelarbeiten einmal systematisch zu einem Ganzen vereinigt würden, so wüsste ich kaum noch, wo die Pädagogik eine wesentliche Lücke hätte. Diese Systematisierung ist zudem bei uns ein realisierbarer Gedanke, weil trotz aller Abweichungen in Einzelfragen doch die gesamten Arbeiten auf denselben philosophischen Grundlagen beruhen und unter grösserer oder geringerer Fühlung mit einander entstanden sind. Woran es bei uns fehlt, ist nur das, dass die von Einzelnen errungenen Resultate noch nicht als Gemeingut in die Gesamtpädagogik unseres Vereins übergegangen sind und so sich mit den Resultaten der Individualforschung in allen Punkten verschmolzen haben.

Um diesen Verschmelzungsprozess einzuleiten, und weil diese Leistungen auf dem Gebiete der Sozialerziehungswissenschaft durchweg so sehr unter der Schwelle des pädagogischen Bewusstseins staubbedeckt liegen, will es notwendig erscheinen, diese unsere historischen Fäden zuvor aufzunehmen oder doch wenigstens aufzuzeigen und an die zuletzt ausserhalb des Vereins gesponnenen das Weitere anzuknüpfen. Es sind das Fäden, die nicht bloss Dilthey[1] nicht gesehen hat, sondern sogar Willmann zu einem wichtigen Teil hat liegen lassen und so zur Vermehrung seiner eigenen Klage über die Zusammenhangslosigkeit der modernen pädagogischen Bestrebungen mit ihrer Geschichte beiträgt.

Richten wir darum unsern Blick auf die sozialerzieherischen Tendenzen innerhalb der Herbartischen Pädagogik.

Herbart selbst streift immer wieder hinüber in eine soziale Betrachtung der pädagogischen Fragen und ihrer Hilfswissenschaften; als Kind seines individualistischen Zeitalters

[1] Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. XXXV. Sitzungsbericht der Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin 1888.

zieht er sich jedoch allemal wieder in das Gebiet des Individualismus zurück. Einzelne Belege dafür werden wir später beibringen.[1] Ist ihm somit auch der wiederholte Versuch, die sein System einhüllende Eierschale des Aufklärungsindividualismus zu durchbrechen, nie völlig gelungen, so hat er doch seinen Jüngern die Mittel und Wege zum Entschlüpfen angedeutet.

Diesen Weisungen ihres Lehrers folgend, haben Lazarus und Steinthal schon seit 30 Jahren die Sozialpsychologie als „Völkerpsychologie" in Angriff genommen und das Gebiet mit Erfolg bearbeitet. Was aber Wesentliches davon der Pädagogik und der pädagogischen Psychologie bis heute zu gute gekommen, weiss ich nicht.

Nur eine Richtung innerhalb der Herbartschen Pädagogik hat sich grundsätzlich von der sozialen Auffassung mit leiten lassen. Aber gerade dieses Besondere der sozialen Betrachtung ist anderweitig am wenigsten beachtet und bei den Fragen der Schularbeit nicht selten missverstanden worden, weil es am Mafsstabe des Individualismus, der nur teilweise passte, gemessen wurde. Neuerdings jedoch mehren sich die Anzeichen, als wenn bald die Zeit kommen wird, wo die moderne Pädagogik, gleich ihren Schwestern, die Eierschalen der Aufklärung endlich völlig von ihrem Rücken abstreifen wird.

Aus der Hegelschen Schule kommend, verpflanzte der leider und unverdienter Weise am meisten vergessene Prof. Dr. Karl Mager die soziale Auffassung zuerst und prinzipiell in die Herbartische Pädagogik. Mit vollstem Rechte führte die von ihm herausgegebene „Pädagogische Revue" den Nebentitel: „Centralorgan für Wissenschaft, Geschichte und Kunst der Haus-, Schul- und Gesellschaftserziehung", und unter den Hunderten von pädagogischen Zeitschriften existiert heute meines Wissens keine einzige, welche als ebenbürtige Nachfolgerin bezeichnet werden könnte, insofern sie die Pädagogik unter so weitem und grossem Gesichtspunkte erfasst.[2]

Eine Zeitlang baute Stoy in Jena, insbesondere in seiner „Encyklopädie" in ähnlichem Sinne weiter; doch ist bei ihm

---

[1] Zudem genügt der Hinweis auf die Zusammenstellung in Willmann, Herbarts Pädagog. Schriften I, S. XXXV und II, S. 287.

[2] Dem kleinen Weimarischen Staate, der einem Schiller ein Asyl gewährte und damit Deutschland den grössten Dramatiker gab, dem gebührt auch das Verdienst, dass ein so gross ange-

das soziale Prinzip nicht in dem Maſse wie bei Mager zum Durchbruch gekommen. Was er in der Lehre vom Schulwesen Vortreffliches gesagt hat, werden wir in der zweiten Abhandlung zur Sprache bringen. In der Lehre von der Bildungsarbeit ist er jedoch über den Individualismus grundsätzlich nicht hinausgekommen. Die Fühlung mit der sozial wirkenden Praxis hat ihn jedoch vor auffallenden Einseitigkeiten bewahrt.

Zillers Hauptverdienste liegen thatsächlich auf dem Gebiete der Individualpädagogik. Doch hat die „Grundlegung" im Anschluss an Dörpfelds „Freie Schulgemeinde" eine breitere soziale Basis, als die „Allgemeine Pädagogik", die sich zu einer allgemeinen Lehre von der Erziehungs- und Bildungsarbeit in individualistischer Auffassung verengt hat. Ziller hat aber sein letztes Wort nicht mehr in der Angelegenheit sprechen können. Sein Werk ist unvollendet geblieben. Hätte er es vollenden können, so wäre er ohne Frage zur Doppelauffassung gekommen. Er hat nur die Lehre von der Regierung und dem Unterrichte selbständig bearbeitet. Jene hat eine soziale Grundlage. Die Lehre von der Zucht würde ihn aber ohne Frage so tief in die soziale Betrachtung geführt haben, dass er sich auch der Rückwirkung auf den Unterricht nicht hätte erwehren können. Ja, aus zuverlässiger Quelle habe ich erfahren, dass Ziller sogar ein Manuskript zur Sozialpsychologie hinterlassen hat; ein Zeichen, dass er die Notwendigkeit einsah, die wissenschaftliche Erweiterung der Individualpädagogik, mit der er sich deshalb auch einstweilen begnügen musste, erfordere zunächst eine Erweiterung der Hilfswissenschaften.

Einen Teil des bei Ziller rückständig Gebliebenen hat Barth in seiner Schrift „Über den Umgang" und namentlich in der „Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Kirche, Schule, und Staat" (Leipzig 1885.) nachgeholt.

In umfassenderem Sinne verspricht Willmann, auf den wir öfter zurückkommen, zunächst für seine „Didaktik" das

legter Pädagoge wie Mager wegen seiner selbständigen Denkungsart nicht im „Elende" Frankreichs und der Schweiz zu verharren brauchte, sondern durch Ernennung zum Direktor der ersten Bürgerschule und des Bürgergymnasiums in Eisenach seinem Vaterlande wiedergeschenkt wurde. — Eine kurze Biographie Magers hat Eberhard geliefert in seiner Schrift: Die Bürgerschule von Dr. Mager. Langensalza. 1887.

unvollendet gebliebene Werk seines Lehrers Ziller in Angriff zu nehmen, wenn er sagt (I, 95 b):

„Der Gegenstand der Didaktik ist die Bildungsarbeit, wie sie sowohl in ihrer kollektiven Gestaltung: dem Bildungswesen, als in ihren individuellen Erscheinungen: dem Bildungserwerbe, wie er durch den Einzelnen geschieht, sich darstellt. Das Bildungswesen ist zugleich Organismus und ein Organ: ersteres, insofern es ein relativ abgeschlossenes Ganzes von Anstalten und Veranstaltungen zur Vermittelung der Bildung ausmacht, letzteres mit Rücksicht auf den Sozialkörper, dessen Gesamtfunktion es sich einordnet. Es will betrachtet werden einerseits mit Rücksicht auf die Mannigfaltigkeit, die dieselbe in sich enthält und welche es in ein Gesamtbild zusammenzufassen gilt, und andrerseits mit Rücksicht auf die historischen Vermittelungen, auf denen jene Mannigfaltigkeit beruht, also in den wechselnden Gestaltungen, die es im Laufe der Zeit angenommen hat.“ Willmann will sodann „die Bildungsarbeit im ganzen der menschliehen Lebensaufgaben aufsuchen“ und meint: „Wir haben damit der Untersuchung Ziele und Wege vorgezeichnet, mehr geleitet von den Fragen, die sich uns aus der Sache ergeben, als von der Erwägung der Mittel, als wir etwa zu deren Beantwortung besäfsen. Eine solche Erwägung würde raten, die Ziele minder hoch zu stecken und ebnere Wege zu suchen; allein den Aufgaben, welche das Gegebene dem Triebe der Forschung stellt, darf nichts abgebrochen werden, auch dann nicht, wenn sie die Kräfte übersteigen“. Sollte darum sein Versuch, zu dem eine solche Aufgabe der Antrieb war, nicht ausreichen, um als Lösung derselben zu gelten, „so bescheidet er sich damit, die Aufgabe zu verdeutlichen und zur Herstellung der fehlenden Vorbedingungen zu ihrer Lösung den Anlass zu geben.“

Über die Bedeutung und Schwierigkeit der Ausführung eines solchen bereits von Mager und Dörpfeld für das ganze Schulgebiet entworfenen Planes lesen wir bei Letzterem[1]: „Wo sollen wir den Mann suchen, welcher dem deutschen Volke auch die zweite (die soziale) Hauptaufgabe der Erziehung und Bildung so vor die Augen malen kann, dass ihre Grundlinien ein für allemal nicht minder feststehen, als die Grundideen der Pestalozzischen Reform festgestellt sind? So viel ist sofort klar, dass hier eine wesentlich wissenschaftliche Leistung

[1] Grundgebrechen S. 34.

gefordert wird. Ein solches Werk könnte nur einem Geiste gelingen, in dem vermöge eigenartiger Begabung und vielseitiger Schulung mancherlei Fähigkeiten sich zusammenfinden, die sonst nur verteilt zu sein pflegen: philosophischer Scharfblick und staatsmännischer Weitblick, theologische Innerlichkeit und jener echtdeutsche Gemütssinn, der auch das Stillleben in Haus und Schule zu würdigen versteht; . . . wenn jene Leistung überhaupt von Einem Manne erwartet werden darf." Ob Willmann der Eine Mann sein wird, der jene Riesenarbeit zu leisten vermag, wollen wir dahin gestellt sein lassen. Sollte sein inzwischen vollendetes Werk auch nur zu einem Teile das leisten, so gälte es für uns übrigen, das Errungene ebenfalls zu erwerben, indem wir seinen Gedankengängen kritisch nachgehen, falls wir überhaupt es besitzen wollen. Was dann der Eine nicht zu leisten vermag, das dürfte ohne Frage Mehreren gelingen, sobald sie einheitlich und gemeinsam zugreifen. Das wäre auch zugleich die Einlösung eines Vermächtnisses von dem Gründer des Vereins. So viel über Willmanns Bestrebungen.

Bei Professor Rein finden wir die Sozialerziehung zwar noch nicht wie bei Willmann als gleichwertiges Prinzip direkt ausgesprochen, doch begegnen uns auch bei ihm neben der individualen Auffassung wiederholt Auslassungen, die vermuten lassen, dass sie wenigstens als ein mitwirkendes Prinzip gedacht worden ist.

In seiner Abhandlung über „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte"[1] liegt gerade in den so sehr angefochtenen Kulturstufen genau besehen nicht mehr bloss ein individual-ethisches, sondern auch zugleich ein sozial-ethisches Unterrichtsziel.

In seiner Abhandlung: „Über den erziehenden Unterricht"[2] klingt der Anfang zwar noch individualistisch. „Bildung des sittlichen Charakters — dies das oberste Ziel, dem die Schulerziehung zustreben soll, dem naturgemäss auch der Unterricht als Teil der Erziehung sich einzuordnen und zu unterwerfen hat. Denn wenn es wahr ist, dass nicht im Wissen, sondern im Wollen der Wert des Menschen beruht, wenn der Kern der Persönlichkeit nicht in dem, was als Wissenschatz in ihr aufgespeichert liegt, sondern in dem, wie dieselbe die sitt-

[1] Pädagog. Studien. 1888. Heft II.

[2] Die neue deutsche Schule. Herausg. von Dr. Hugo Göring. 1. Jahrgang. Heft I. Berlin. April 1889. S. 12 ff.

lichen Forderungen im Leben zur Geltung zu bringen weiss, gesehen wird, so kann der Schulunterricht niemals die blosse Überlieferung eines bestimmten Wissensquantums sich zur Aufgabe stellen. Vielmehr hat er sich die Frage vorzulegen, welchen Beitrag er zur Bildung einer kraftvollen Persönlichkeit, die sich nach den Grundsätzen der Sittlichkeit bestimmt, liefern können". U. s. w. „Von solcher Grundlage aus kann der Zögling dann eintreten in die Einrichtungen, welche zur Ausbildung des Berufes von der Gesellschaft getroffen wurden, um dann selbstthätig in bestimmter, seinen Fähigkeiten angemessener Stellung an der Kulturarbeit des Volkes mitzuwirken." Das scheint fast eine Verneinung des Sozialprinzips für „jede Erziehungsschule, von der Volksschule bis zum Gymnasium" zu sein. Doch ist das nur Schein. Denn genau besehen, enthält es zunächst nur einen berechtigten Protest gegen das Traditionell-Soziale der Bildungsstoffe. Und unmittelbar darauf wird die Gesellschaft sofort ins Auge gefasst: „Alles kommt zunächst darauf an, dass das Ziel der Erziehung deutlich und klar erkannt werde. Nicht zu niedrig darf man es stecken, will man die Gesellschaft höheren Zwecken entgegenführen. Mögen auch die niederen Zwecke, Brauchbarkeit in der menschlichen Gesellschaft, Glückseligkeit u. s. w., der grossen Masse schmeichelnd sich empfehlen, wo nicht ein von allen warm empfundenes Ideal vorschwebt, dem der einzelne wie die Gesellschaft zustreben soll, da werden die sittlichen Spannkräfte nur zu bald erlahmen und die Gesellschaft sich aufgelöst sehen in eine Masse von egoistischen Bestrebungen, die in gegenseitigem Kampf sich zu übervorteilen suchen und in materiellen Genüssen das Höchste des Erdenlebens erblicken. Der einigende Mittelpunkt der Gesellschaft kann nur in dem Streben nach einem gemeinsamen, von allen als wahr erkannten, höchsten Ziele bestehen, wenn nicht eine allgemeine moralische Erschlaffung eintreten soll, die den einzelnen wie die Gesellschaft unfähig macht zu jeder höheren Begeisterung und jede Möglichkeit abschneidet zur Bildung reiner und sittlicher Charaktere." — — „In einer ästhetischen Darstellung der uns bekannten Welt hat er das notwendige Material zur Bildung der ästhetischen Urteile zu suchen. Hierin liegt die planmässige Entwickelung des sittlich-religiösen Charakters nach der einen (Unterricht, neben der Zucht) Seite hin eingeschlossen." (S. 13.) Hierin ist das soziale Prinzip deutlich ausgesprochen. Vollständig wirksam aber finden wir es erst bei der Beantwortung der Frage: „Wie

ist der Gedankenkreis zu gestalten? Welcher Inhalt ist der Seele des Zöglings zuzuführen, damit er der Erziehung so notwendige Hilfe leisten könne?" „Diese Frage ist nicht zu beantworten," so heisst es weiter, „ohne Rücksicht auf den derzeitigen Zustand der Gesellschaft zu nehmen, in welche der Zögling durch seine Geburt hineingestellt und in welcher er selbst nach seiner Ausbildung zu wirken berufen ist. Ausserhalb dieser Gesellschaft kann der sittliche Charakter, dessen planmässige Heranbildung oberster Erziehungszweck ist, ja gar nicht in Wirksamkeit treten. Nur im Zusammenleben mit anderen, also in der Gesellschaft, kann sich der Charakter . . . vollständig entwickeln. Der gesellige Verkehr vollzieht sich aber durch Dienste, Gedanken und Gesinnungen und gliedert sich demnach in einen volkswirtschaftlichen und geistig-sozialen. Beide sind vereinigt in dem gesellschaftlichen Gesamtzweck, der den einigenden Mittelpunkt bildet." . . . „Mit diesem (mit dem Kulturinhalt der Gesellschaft) muss der Zögling bekannt gemacht werden, wenn er selbstthätig im Sinne eines sittlichen Charakters an der Weiterbildung dieser Kultur teilnehmen will. Und er will es nicht nur, er soll es." (D. h. also: nicht bloss vom Individuum und seinen Bedürfnissen, sondern auch von der Gesellschaft und den ihren aus ist der Unterricht auszubauen.) „Dazu gehört aber in erster Linie die Kenntnis des derzeitigen Kulturinhaltes." „Um die einzelnen Reihen (die Entwickelung der sozialen Kultur, welche der Zögling durchlaufen soll) klarzustellen und für den Unterrichtsplan zu bestimmen, macht sich eine Analyse der gegenwärtigen Entwickelungsstufe unseres Volkes (d. i. eine Arbeit der Sozialwissenschaft) nötig." (S. 16.) . . . Beim Eindringen in die Entwickelung des Individuums wird „die Individual- und Völkerpsychologie dem Erzieher wesentliche Hilfe leisten, wie ihn bei der Analyse der nationalen Kulturbestandteile die Geschichte unterstützen muss. Die Ergebnisse beider Untersuchungen, der psychologischen und der historischen (und soziologischen), hat er dann zu einander zu stimmen." (S. 22.)

Hier haben wir alles angedeutet, was für die Bestimmung der Unterrichtsaufgabe als Ergänzung der hergebrachten, im Prinzip, in der Theorie, nur individualistisch angelegten Pädagogik fordert, wenn auch in der Praxis, wo sich das Leben mit seinen sozialen Forderungen geltend macht, dieselbe nie das soziale Gewand hat abstreifen können. Es erübrigte nur noch, die vollen Konsequenzen für alle Seiten der Pädagogik

daraus zu ziehen. Inwieweit Herr Professor Rein dort gehen würde, hat er noch nicht öffentlich dargelegt und entzieht sich darum unserer Beurteilung.

Ein Ähnliches liesse sich bald mehr, bald weniger von verschiedenen Auslassungen in Arbeiten der Herbart-Zillerschen Pädagogik wie z. B. bei denen von Beyer, nachweisen. Bestimmt formuliert hat aufser Mager und Willmann, aber nur Dörpfeld das Doppelprinzip.

Angeregt insbesondere von Herbart und Mager, hat er drei Jahrzehnte ohne besondere Unterstützung fast allein auf dem Plane gestanden. Gerade weil man seine hervorragenden Leistungen immer nur an dem Massstabe der Individualpädagogik gemessen hat, so bleibt es erklärlich, warum für einige seiner Arbeiten bei manchem ein besonderes Interesse wie ein richtiges Verständnis fehlt. Nur der Sozialismus und Utilitarismus gewisser Theologen hat die ihren Interessen gefährliche sozialethische Pädagogik Dörpfelds nach Gebühr gewürdigt durch die eigenartigsten Unterstellungen, die jemals sich Kritiker haben zu Schulden kommen lassen.[1] Nicht einmal Willmann, der 1882 jenes Programm entwickelte, das mit den oben von Dörpfeld angeführten und seit 20 Jahren ohne Unterbrechung vertretenen eine auffallende Ähnlichkeit zeigt, hat sich veranlasst gefühlt, seine Vorarbeiter Mager und Dörpfeld auch nur zu nennen.

Um so mehr wird es darum gerechtfertigt sein, in gedrängtester Kürze wenigstens aufzuzählen, was wir diesem „alten Herrn“ unseres Vorstandes nach der Seite der sozialen Pädagogik hin verdanken.

Das soziale Prinzip ist in der Schularbeit zum Ausdruck gekommen in den „Grundlinien zur Theorie des Lehrplanes“ (Gütersloh. 1873.)[2] Hier wird der Lehrstoff nicht bloss als Baumaterial für die Bildung des Charakters, sondern er wird auch als soziales Gut betrachtet, das die Schule dem Nachwuchs zu vererben hat. Sie vertritt vom sozialen Gesichtspunkte aus überall den Gedanken, dass die formale Bildung, auch die des religiös-sittlichen Charakters, sich am besten an praktischen, zum Leben in innigster Beziehung stehenden Stoffen erwerben lasse und die Auswahl des Stoffes in allen Unter-

[1] Vergl. Dörpfeld, Neuer Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule. Barmen 1883.

[2] Diese seit Jahren vergriffene und viel begehrte Schrift wird voraussichtlich in der nächsten Zeit in neuer Auflage erscheinen.

richtszweigen darum den Bedürfnissen der sozialen Gemeinschaften folgen müsse. Im naturkundlichen Unterricht haben denn auch die „Schuljahre" sich ganz der Dörpfeldschen Forderung angeschlossen. Auch das, was er in der Lehrplantheorie über Sprache und Sprachbildung sagt, verrät einen sozialen, volkskundlichen und volkstümlichen Blick, wie er uns in der Didaktik sonst selten entgegentritt. Weiter ausgeführt, wenn auch nicht direkt ausgesprochen, ist die soziale Bedeutung seiner sprachunterrichtlichen Lehrplantheorie in der Schrift: „Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und Sprachunterricht. (Gütersloh, 1883.) Alle, die dagegen geschrieben haben, und mit Bodenstein in den „Pdg. Studien" (1890. Heft I. S. 50) meinen, dass „D. mit dem Vorschlage eines Reallesebuches ziemlich daneben geraten sei", bekunden nur, dass sie wenigstens für die soziale Bedeutung der Frage kein Verständnis haben. Dörpfeld hat allerdings dieselbe nicht besonders hervorgehoben; vielleicht mit Absicht nicht. Denn einmal lässt sich mit Hilfe der Individualpsychologie, die leider so selten die Sprache in ihren Bereich zieht, auf dem Gebiete der Individualpädagogik die Dörpfeldsche Forderung hinreichend verteidigen.[1] Und sodann mochte Dörpfeld auch vielleicht nicht die Frage auf Kosten des sozialen Gutes, das er unter allen am höchsten schätzt, entschieden wissen wollen, auf Kosten der Freiheit des pädagogischen Denkens.[2] Denn würde die soziale Bedeutung des Reallesebuchs ausgespielt werden, so würde eine allgemeine obligatorische Einführung gewiss die Folge sein. Die Ultramontanen kennen diese Bedeutung aus einer früheren Erfahrung; daher ihre Gegnerschaft.

In der Theorie des Lehrplanes ist u. a. auch eine besondere Lücke in unsern hergebrachten Lehrplänen deutlich beschrieben, eine Lücke, über die man seit Jahren die Köpfe zerbricht, wie sie auszufüllen ist. Trotz aller „allseitigen harmonischen Ausbildung" und aller „Vielseitigkeit des Interesses" hat man das ganze soziale Leben in der Gegenwart nach seiner realen Seite hin vergessen, bis die Sozialdemokratie schliesslich den Staats-

[1] Das Ausdenken der Lazarusschen Monographie über „Geist und Sprache" nach der pädagogisch-praktischen Seite führt zu den Dörpfeldschen Forderungen.

[2] Mit dem frommen Bremer Theologen Johann Gottfried Menken betont Dörpfeld mit Vorliebe: Wenn die Wahrheit und die Freiheit auf dem Spiele stehen, so rette ich die Freiheit; die Wahrheit wird dann schon für sich selber sorgen.

pädagogen die Augen geöffnet hat. Zuletzt hat deshalb der preussische Kultusminister eine Kommission niedergesetzt, um über diese brennende Frage zu beraten. Ob sie zu einem befriedigenderen Resultat gekommen ist, als die Adelstage und Lehrerversammlungen es sind, das ist nicht bekannt geworden. Dörpfeld ist aber nicht bloss der erste gewesen, der die ganze Lücke klar erkannt hat, sondern er ist bislang auch noch der einzige geblieben, der in der elementarsten Weise die Mittel geboten hat, sie ganz auszufüllen. Es ist geschehen im „Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Real-Unterrichts.“ (Gütersloh. 2. Aufl.) 1. Heft. Das Kapitel trägt die Überschrift: „Gesellschaftskunde“. Von allen Referenten über die fragliche Lücke hat meines Wissens aber nur der Kasseler Schulrat Kannegiesser die Dörpfeldschen Arbeiten erwähnt und die Frage der Theorie dadurch für gelöst erklärt.

Inwiefern diese Lücke in den Lehrplänen aller Schulen Schuld daran ist, dass u. a. auch die praktische Wissenschaft Pädagogik so schwer den Individualismus und einseitigen liberalistischen Staatssozialismus auf dem Schulgebiete zu überwinden vermag, zeigt die Dörpfeldsche Abhandlung im VI. Jahrbuch: „Zwei Hauptfragen aus der Lehre der Schulverwaltung.“

Dass auch die unterrichtliche Verbindung der Lehrfächer und Lehrstoffe — gewöhnlich mit der vieldeutigen Metapher „Konzentration“ bezeichnet — ein soziales Gepräge tragen soll, ist insbesondere zu ersehen aus der Ergänzungsabhandlung zur Lehrplantheorie.[1]

Ebenso hat auch die Auswahl und Anordnung der Stoffe bei Dörpfeld eine besondere soziale Seite. Daher seine Abweichungen von dem individualistischen Gepräge der Zillerschen Kulturstufentheorie.

Ein Gleiches gilt auch von der Durcharbeitungstheorie. Dörpfeld hat allerdings meines Wissens in seinen didaktischen Schriften das Doppelprinzip nirgends bestimmt formuliert, vielleicht deshalb nicht, weil er sich dann verpflichtet gefühlt hätte, eine Socialpsychologie aufzuweisen. In den „Grundgebrechen“ aber hat wohl nur selten einer Aufschluss gesucht für didaktische Fragen. Im andern Falle wäre, wenn auch nicht immer Übereinstimmung, so doch ein besseres gegenseitiges Verständ-

[1] Ev. Schulbl. 1875. No. 1 ff.

nis zwischen ihm und den ihm am nächsten stehenden Pädagogen die Folge gewesen. Damit sollen jedoch noch keineswegs die Dörpfeldschen Abweichungen, u. a. von Ziller, als unbedingt nichtig erwiesen sein. Wohl aber glaube ich, wenn sie aufs neue von einem weiteren Gesichtspunkte aus besehen werden sollten, diese vermeintlichen didaktischen Differenzen und Irrtümer sich z. T. zu Ergänzungen verwandeln werden.

Das Gebiet der Regierung und der bei Ziller rückständig gebliebenen Zucht findet seine soziale Würdigung insbesondere in der „Freien Schulgemeinde" und in dem pädagogischen Gutachten über die „Vier- und achtklassige Schule".

Was sodann das Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens anbetrifft, so ist von ihm kaum eine Frage von Bedeutung unerörtert geblieben.

Aus dem Kapitel der Schuleinrichtung hat er teils monographisch, teils gelegentlich erörtert: die Frage nach der Einheit der Schule hinsichtlich der sittlich-religiösen Anschauung, die Klassenzahlfrage, die Geschlechterfrage, die Schulleitungs- und Aufsichtsfrage, die Frage der Lehrerlaufbahn, des Lehrplans u. s. w. Er war auch der Erste, der für den Mittelstand eine „Mittelschule" verlangte und damit der preussischen Mittelschule den Namen gegeben hat. Die wichtigsten dieser Arbeiten sind folgende:

Der Mittelstand und die Mittelschule. Oder: Wie lässt sich der Mittelstand heben, und wo ist der Hebel anzusetzen? Mit einem Vorwort vom Oberbürgermeister Wiedhern. Barmen, W. Langewiesche. 1853.

Zwei pädagogische Gutachten. a. Über die vierklassige und achtklassige Schule; b. Über die konfessionelle und die paritätische Schule. Gütersloh, 1877.

Ebenso werden die genannten Fragen der Schuleinrichtung wiederholt zur Sprache gebracht in den Schulverfassungsschriften, die wir hier nicht namhaft zu machen brauchen, weil unser zweiter Artikel sich mit denselben beschäftigen wird. „Zwei Hauptfragen aus der Theorie der Schulverfassung", die auch zugleich Hauptfragen der Schuleinrichtung sind, finden sich im VI. Jahrbuch. S. 34 ff Über die erste dieser Schriften: „Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten" (Gütersloh 1863) urteilte der in mehr als einer Hinsicht anders wie Dörpfeld denkende Diesterweg: wer fortan über Schulverfassung mitsprechen wolle, müsse dieses Buch gelesen haben. Ein ähnliches Urteil wiederholten Diesterwegs „Rhei-

nische Blätter“ im Jahre 1869, als die „Grundgebrechen“ erschienen. Thatsächlich hat auch unseres Wissens keiner vor ihm und keiner nach ihm die Frage so vielseitig und so wissenschaftlich gründlich erörtert, als Dörpfeld, indem er Wesen, Natur und Geschichte der Familie, des Staates, der Kirche, der bürgerlichen Gemeinschaften, des wirtschaftlichen Lebens, der freien Gesellungen und der Schule und sodann das Verhältnis der Schule zu diesen sozialen Faktoren untersucht hat. Um sich jedoch von einer utopistischen Theorie fernzuhalten und bei aller Allgemeingültigkeit gewisser Forderungen den realen Boden nicht zu verlieren, hat er zugleich die Natur des landschaftlichen Volkstums, insbesondere seiner Heimat, untersucht und die Forderung gestellt, dass eine Schulverfassung an die hier gegebenen Bedingungen am meisten gebunden sei. Dabei ist dann das eigentümliche Ergebnis zu Tage gekommen, dass der mittlere Bürger- und Bauernstand durchweg reifer sei für eine freie, auf dem Prinzip der Selbstverwaltung beruhende Verfassung, als ein grosser Teil derjenigen, die diese Mündigkeit beständig in Frage stellen, oder dass wenigstens der gesunde Mittelstand, ja zum Teil auch der Arbeiterstand, nicht unschwer zur Selbstverwaltung erzogen und damit auf eine höhere sittliche Stufe gehoben werden kann. Ganz besonders scharf wird bei dieser Untersuchung betont, dass das Schulwesen sich nach allen Seiten hin sein landschaftlich- individuelles Gepräge wahren müsse, was auch Willmann[1] wieder in umfassenderer Weise hervorhebt, wenn er sagt: „Man hat mit Recht über das Zurückgehen der kleineren deutschen Universitäten geklagt, welche mit ihren bevorzugten Schwestern, die mit der ganzen Fülle moderner Lehrveranstaltungen ausgestattet sind, nicht mehr Schritt halten können, und in Wahrheit würden mit dem Eingehen dieser Anstalten bedeutsame und eigentümliche Quellen deutscher Bildung versiegen“. Auch in den „vielgestaltigen Landgymnasien, wie sie früher, dem individuellen Bedürfnisse der einzelnen Orte angepasst, bestanden, jetzt aber überall die Normalform des Gymnasiums angenommen haben, hatten als zwanglose Variationen des gymnasialen Typus ihren Wert; es liegt auch darin etwas von erziehender und plastischer Kraft, dass die Schule mehr ist als ein Exemplar der Gattung, . . . dass jede von ihnen ein Individuum, man könnte sagen ein Charakter ist. Selbst im Volksschulwesen kann (nein, w i r d)

[1] I, 419 f.

durch die Uniformierung des Unterrichts örtlicher und überlieferter Eigentümlichkeit Abbruch geschehen und eine und die andere, wennschon bescheidene Quelle volkstümlichen Geisteslebens verschüttet". [1]

Diese sämtlichen pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Arbeiten sind überdies nicht hinter der Studierlampe erdacht. Sie sind zunächst das Ergebnis des Nachdenkens über Aufgegebenes im Leben der Gesellschaft und der täglichen Berufsarbeit, sie tragen daher auch durchweg ein zeitgeschichtliches Gepräge. Dieses Nachdenken aber verrät überall als Ursprung das ethisch-soziale Interesse, ohne welches das theoretische „ein tönendes Erz und eine klingende Schelle" auch in der Pädagogik bleibt, und setzt sich als Ziel, die in den Schulgemeinden vorhandenen sittlichen Kräfte zu sammeln, zu pflegen, zu organisieren und in den Dienst der Schule zu stellen, um so durch die Schule das Volk vor allen Dingen einer höheren sittlichen Stufe entgegenzuführen. In diesem Sinne begann er schon 1848 in seiner Schulgemeinde praktisch zu arbeiten: durch das bescheidene Mittel eines „Lesevereins" suchte er eine freie Schulgemeinde zu bilden. Denn ohne solche Sammlung und Organisation der erziehlich wirkenden Gemeindekräfte bleibt eine freie Schulverfassung leere Form. Welche Früchte diese Arbeit zu zeitigen vermag, dafür liegt uns ein unbefangenes Urteil vor über die gleiche, aber etwas einseitigere Arbeit eines Freundes von Dörpfeld, des Lehrers Klingenburg, in der Schrift: „Die Kunst des Vortrages." Von Emil Palleske. 2. Aufl. Stuttgart. 1884. XXII. Kapitel: „Ein Leseverein von deutschen Landleuten". S. 249—255. „Welche Fülle von Boden liegt unbestellt in den Tiefen und auf den Höhen unseres Volkes!" So schliesst der Sucher nach „Klangwundern der Mundhöhle" seine Schilderung der sittlichen und wirtschaftlich-sozialen Früchte eines solchen — „Lesevereins". Mitarbeiter zu bilden und zu sammeln für die vielseitige Bebauung dieses Bodens, das scheint m. E. Dörpfeld als seine Lebensaufgabe zu betrachten und von diesem Gesichtspunkte wollen darum auch seine Schriften gelesen und verstanden sein.

Dieses sozial-ethische Interesse hat Dörpfeld sogar bewogen, sich direkt mit der sog. sozialen Frage zu beschäftigen und ihn schon 1867 eine Antwort finden lassen, die wir 14 Jahre

[1] Derselben Meinung ist Prof. Paulsen in Berlin. Vergl. „Das Realgymnasium und die humanistische Bildung". (Berlin. 1889.)

später wiederfinden in der Kaiserlichen Botschaft vom 17. November 1881 und in der darauffolgenden sozial-politischen Gesetzgebung; ja die erste der unten genannten Forderungen ist in hervorragenden politischen Zeitschriften der Mittelparteien erst (oder wieder?) in letzter Zeit nach den grossen Kohlengrubenarbeiterstrikes als ein anscheinend neuer Vorschlag aufgetaucht. Auf das Gebiet der Sozial-Politik wollen wir uns hier nicht verirren. Aber vom Standpunkte der Sozialerziehung aus stehen wir voll auf dem Boden der Pädagogik, wenn wir aus der längst vergessenen und wohl nur von einzelnen Lesern gekannten Schrift Dörpfelds wenigstens einige Hauptgedanken wiedergeben. Denn rühmt der „Reichsbote" sich, der Erste gewesen zu sein, welcher schon im Jahre 1876 Vorschläge im Sinne der Kaiserlichen Botschaft gemacht hat, so dürfen wir für die Herbartische Ethik und Pädagogik auch das in Anspruch nehmen, was ihnen gebührt, dass sie noch früher da waren. Diese sozialpolitischen Reformen hat seit jeher die Sozialethik der Herbartischen Philosophie vorgezeichnet, soll doch auch Bismarck von ihr mit beeinflusst worden sein. Als praktische sozial-erzieherische Forderung aber finden wir sie bei Dörpfeld in der aus naheliegenden Gründen pseudonym erschienenen Schrift: „Die soziale Frage. Eine Lebensaufgabe für alle Stände, zugleich ein Mahnwort an die politischen Parteien. Von Dr. F. German. Abdruck aus der „Westl. Prov.-Ztg." Elberfeld 1867." Darin wird u. a. gesagt: „Der Arbeiterstand muss sich zuerst eine bessere Vertretung schaffen, also ein anderes Wahlsystem für den Gemeinderat und für den Landtag zu erreichen suchen. Und in dieser Richtung ist das Einzige, was dem vierten Stande helfen, was ihm Gehör verschaffen wird, dies, dass er für sich gesondert eigne Abgeordnete wählen darf. Nur eine Wahl nach Ständen ist gerecht und das Rechte: alles andere läuft für den vierten Stand auf schliessliche Täuschung hinaus." (S. 9 f.) „Dieses Ziel ist auch für den Handwerker- und Bauernstand der einzig richtige Weg, um zu ihrem Recht zu kommen." (S. 12.) Dieser Vorschlag ist jedoch bei Dörpfeld zunächst kein politischer, wie der heutige, sondern ein ethischer, um den Arbeitern zu ihrem Rechte zu verhelfen und sie zur Emanzipation von der „sozial-politischen Demagogie" eines Lassalle (S. 34) zu ermuntern, und sodann ein volkserzieherischer, nach verschiedenen Seiten hin.

Zweitens muss „auf angemessenere Jugendbildung,

als der Hauptbedingung zu weiterem Fortschreiten" gedrungen werden. (S. 12.) „Nachdem das Unterrichtswesen einmal öffentlich geworden ist, so muss es auch als wirkliche Gemeinsache, nach Recht und Gleichmass verwaltet werden. Jedem muss das zu Gute kommen, was er davon bedarf." (S. 13.)

Drittens ist eine „gerechtere Verteilung der Militärpflicht" erwünscht, und zwar insbesondere aus sozialerzieherischen Gründen, damit „nicht nur die staatliche Wehr einen Zuwachs von Kriegstüchtigkeit erhalte, sondern auch dem stehenden Heerkörper ein bedeutendes Mafs von Spann- und Strebkraft eingepflanzt werde, und zwar nicht durch Kommando, sondern auf dem Wege der Freiwilligkeit." Diese gerechtere Verteilung sollte so geschehen, dass neben dem Institut der „einjährig Freiwilligen" bei den übrigen Soldaten nach Beendigung der Rekrutenzeit auch noch durch eine Prüfung ein Unterschied gemacht werde zwischen den gut unterrichteten und den mangelhaft unterrichteten und jenen dann eine abgekürzte Dienstzeit gewährt werde. Diese Abkürzung würde dann den betreffenden jungen Leuten und deren Eltern gut zu statten kommen und „die ganze Einrichtung eine kräftige Rückwirkung auf die Schuljugend äussern, indem die Knaben dann dem fleissigen Lernen ein greifbares, lohnendes Ziel vorgesteckt sehen und auch nach der Schulzeit von Jahr zu Jahr daran gemahnt werden." (S. 15.) [1]

Viertens müsse man dem Arbeiterstande „gesunde Wohnung und ein menschenwürdiges Daheim" wünschen. Hier sollten „gemeinnützige Baugesellschaften" in Verbindung mit den bürgerlichen Gemeinden helfen, ein Vorschlag, mit dem Miquel in den letzten Jahren wieder hervorgetreten ist. „Alle Gewerbtreibende der Gemeinde, welche in ihrem geschäftlichen Dienst Arbeiter haben, denen sie nicht selbst Wohnung stellen, sind gesetzlich verpflichtet zu einer „gemeinnützigen Baugesellschaft" zusammen zu treten. Die Gemeinde ist gehalten, die Gesellschaft mit einem gewissen Kapitalanteil zu unterstützen, ist also auch Teilhaberin des Unternehmens. Die Gesellschaft verwaltet ihre Sache selbst, aber unter Oberaufsicht der Gemeindebehörde und nach einem Statut, das in Absicht auf die gemeinnützigen

[1] Solche Strebeziele sind allen Knaben der Realschulen und Gymnasien mehrfach gesteckt, den Volksschichten aber, die ihrer, u. a. auch wegen ihrer niederen ethischen Anschauung, am meisten bedürfen, nicht. Die steckt den intelligenten Arbeitern heute die Sozialdemokratie, und in ihrem Sinne mit grossem Erfolg.

Zwecke von der Distriktsregierung genehmigt sein muss. Grössere Etablissements, die mehr als 50 Arbeiter beschäftigen, dürfen selbst für ihre Arbeiter Wohnungen beschaffen, aber ebenfalls nach jenem Statut und unter der Aufsicht der Gemeindeverwaltung; sie brauchen also der allgemeinen Baugesellschaft nicht beizutreten." (S. 17.)

Fünftens muss dem kapitallosen Arbeiterstande verholfen werden: „a) zu einer geschützteren Lebenslage, d. h. zu solchen Anstalten, welche verhüten können, dass in gewissen Notfällen — wie Krankheit, Invalidität u. s. w. — die betroffene Familie sofort in Nahrungssorgen und in weiterer Folge in hilflose Armut heruntergezogen werden, wo sie die Fürsorge der öffentlichen Armenpflege anrufen, oder aber dem Bettel und noch Schlimmerem verfallen müsste; b) zu einer produktiveren Lebensstellung, d. h. es muss ihm eine gesteigerte Lebensaufgabe gezeigt und zugleich ein solches Mafs der Mittel zu ihrer Lösung dargeboten werden, dass er den Mut gewinne, sofort Hand ans Werk zu legen und in weiterer Folge hoffen darf, zu einem reicheren Erwerb, zu einer freieren Lebensstellung zu gelangen." (S. 24.)

Die soziale Frage aber kann für Dörpfeld nur dann gelöst werden, *„wenn die erforderlichen geistigen und sittlichen Eigenschaften im Arbeiterstande vorhanden sind."* Diese geistigen und sittlichen Qualitäten aber fehlen durchweg. „Wäre es anders, könnte man ohne weiteres auf diese Eigenschaften rechnen, so brauchte man dem Arbeiterstand nur den rechten Weg, den Weg zur produktiven Assoziation (wie sie Schulze-Delitzsch und Lassalle erstrebten), zu zeigen, und er würde, trotz der dürftigen Mittel, die soziale Frage selbst zu lösen verstehen. So günstig liegt die Sache bekanntlich nicht: es fehlt den Arbeitern der Mut, das Werk anzugreifen; es fehlt der Verstand, um es hinauszuführen: und vor allem fehlen zu oft die sittlichen Charaktereigenschaften. Darum bedarf der Arbeiterstand der Handreichung in Rat und That von seiten der höheren Stände: es genügt nicht, ihm bloss die gesteigerte Lebensaufgabe zu zeigen, man muss ihm von aussen auch Mittel darbieten und dadurch die erforderlichen geistigen Bedingungen in ihm zu wecken suchen." (S. 27.) Darin lag ein schlimmer Fehler der Lassalleschen Bestrebungen (und der seitdem noch immer mehr verrohten Sozialdemagogie), dass die Arbeiter nie und nirgends von den sittlichen Bedingungen, welche zur Verbesserung ihrer Lage ihrerseits erforderlich sind, etwas zu

hören bekommen. Ob Lassalle nicht wusste, dass neben den äussern Hilfsmitteln und der geistigen Geschicklichkeit auch sittliche Kräfte mitwirken müssen, wollen wir nicht fragen. Jedenfalls schien er die moralische Willigkeit und Befähigung bei seinen Zuhörern allerwegen als selbstverständlich anzunehmen, und doch versteht sich das so wenig von selbst, dass man vielmehr sagen muss: Wenn alle diejenigen, welche für die sittliche Ausrüstung des Volkes berufen und insonderheit verpflichtet sind — also namentlich die Geistlichen, die Schulmänner und die Volkslehrer der freien Presse — sich nicht ebenfalls an der Lösung der sozialen und politischen Fragen beteiligen wollen — d. h. in der bezeichneten Richtung zur Geltendmachung der sittlichen Bedingungen des Gelingens —: dann ist für lange Zeit auf beiden Gebieten etwas recht Erspriessliches nicht zu hoffen." (S. 35.) „Es liegt somit vorab viel daran, dass der Arbeiterstand das, um was es sich handelt, nicht bloss als eine materielle Verbesserung seiner Lage fasse, sondern als eine soziale Hebung seines Standes, wozu daher durchaus auch eine Anspannung und Zusammenfassung des inneren sittlichen Menschen erforderlich ist. Diese Auffassung der Sache ist die notwendige Vorbedingung, die vorhanden sein oder geweckt werden muss. Ohne sie kann wohl manches zur äusserlichen Verbesserung geschehen, allein die Hauptsache, das eigentliche Ziel muss unerreicht bleiben." (S. 36.)

Von den Arbeitgebern wird u. a. eins verlangt, was in den letzten Jahren ebenfalls wieder angeregt worden ist. „Wir fordern, dass der Staat die Arbeitsherren zu einer Handreichung für die soziale Hebung der Lohnarbeiter verpflichte", und zwar nicht bloss zur „Beisteuer für die Hilfskassen der Fabrikarbeiter", sondern „dem Arbeiter soll, ausser seinem ordentlichen Lohn, ein Anspruch an den Geschäftsgewinn rechtlich zugesprochen werden." (S. 37.) Derselbe soll aber nicht persönlich ausgehändigt, sondern für jene Hilfskassen, für Konsumvereine u. s. w. Verwendung finden. „Kommt der Arbeitsherr nun dahin, freiwillig die moralische Idee zu ergreifen, zu welcher das Gesetz ihn mahnen und ziehen wollte, die Idee, den Arbeitern einen durch freien guten Willen bestimmten Teil an seinem Geschäftsertrage zu gewähren und sie dadurch mit sich zu einer geschäftlichen Genossenschaft zu verbinden: so ist auch hier das Werk der sozialen Hebung

im Gange. Ich sage: der sozialen „Hebung" seines Geschäftes und seines Verhältnisses zu den Arbeitern. . . . Sein Interesse und das der Arbeiter bindet sich zu etwas Gemeinsamen. . . . Damit werden dann nicht bloss wirtschaftliche, sondern auch moralische Kräfte frei gemacht, die bisher mehr oder weniger gebunden waren: Treue, Gewissenhaftigkeit, Sorgsamkeit, und vor allem die persönliche Anhänglichkeit, die Liebe, welche auch hier das Band der Vollkommenheit, auch der wirtschaftlichen, und das Kennzeichen eines gehobenen sozialen Zustandes ist. Ach, dass trotz alles „Fortschritts" dieser Fortschritt so selten und teuer ist im Lande!" (S. 42.)

Bei allem „ist die Staatshilfe am rechten Orte und in der rechten Weise gar wohl statthaft". Doch „ein anderes ist es für diese Dinge mitsorgen und so sorgen, dass immer mehr die freiwillige Sorge geweckt und endlich alle nichtstaatlichen Angelegenheiten dem freien Selfgovernment übergeben werden können; und wieder ein anderes ist es, diese Dinge dem Staate zu inkorporieren." (S. 34.)[1]

Der Staat soll also nach Dörpfeld nicht die Privatwirtschaft aufheben, sondern nur zweckmässiger organisieren. „Wie der einzelne Mensch sich selbst nicht bloss als ein erwerbendes und geniessendes Wesen kennen soll, so auch die menschliche Gesellschaft in ihrer höchsten Form, der Staat. Nicht lediglich auf ein oder zwei oder drei sittliche Ideen — etwa die Ideen des Rechts, der Bildung und der Freiheit — soll der Staat seinen Bestand zu gründen und zu verwirklichen suchen, sondern auf alle Ideen, welche den Begriff der Sittlichkeit ausmachen, also auch auf die der Billigkeit und des Wohlwollens, . . . damit die Naturgesetze des freien sozialen Lebens (des freien Arbeitsvertrags u. s. w.) nicht einseitig zu Gunsten bevorzugter Klassen ausgebeutet werden." (S. 23.) Also vor allen Dingen Schutzgesetze für die sogenannten „kleinen Leute".

Das sind die wichtigsten Gedanken aus dem „Mahnwort". Ich denke, die soziale Frage, von dieser sozial-ethischen Seite her betrachtet, bleibt noch für lange Zeit „eine Lebensaufgabe für alle Stände" — auch für den Schulstand, gleich-

[1] Vergl. hierzu: Albert Schäffle, Trennung von Staat und Volkswirtschaft aus Anlass des jüngsten Massenausstandes im Kohlenbergbau. Tübingen. 1890.

viel ob seine Glieder in einer einklassigen Dorfschule wirken oder auf dem Katheder einer Hochschule lehren.

Was ich bereits vor 5 Jahren beim Erscheinen der Barthschen „Reform der Gesellschaft" in den „Pädagogischen Studien" betonte, ehe ich die Dörpfeldsche Schrift kannte, das möchte ich jetzt um so nachdrücklicher wiederholen: Die soziale Frage ist aus den genannten Gründen in erster Linie eine pädagogische Frage. Und so weit sie dies ist, ist es Pflicht der Pädagogik, sich mit ihr zu beschäftigen, und zwar nicht durch ein Mitgruseln vor dem roten Gespenst der Sozialdemokratie. Das wollen wir denen überlassen, welche besonderen Grund dazu haben mögen, infolge der Verschuldungen gegenüber den Gefürchteten und wegen des egoistisch-utilitarischen Missbrauchs der Worte des tief frommen Kaiser Wilhelm I. Denn indem sie betonen: „Die Religion muss dem — Volke erhalten bleiben", opfern sie ihre „ethischen Qualitäten" dem Utilitarismus mit religiöser Maske. Demgegenüber haben wir zunächst allen Grund das Kaiserwort auch fortan in unsere alte Formel „religiös-sittliche Charakterbildung" aller Individuen zu übersetzen.

Wir müssen uns aber noch höhere, weitergehende und durchgreifendere Ziele stecken, die sich zusammenfassen lassen in die Formel: religiös-sittliche Sozialerziehung.

Um diese Formel mit Inhalt füllen zu können, werden wir endlich vor die Frage geführt: Welche Aufgaben stellt das Sozialprinzip unserer wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit?

Soll das Ethos der Gesellschaftskreise, -Klassen und -Stände veredelt werden, so muss zu allernächst dieses Ethos mehr als bisher Gegenstand der wissenschaftlichen Erörterung werden. Als wichtigste Aufgabe der mit in den Kreis unserer Erörterungen fallenden Hilfswissenschaften der Pädagogik wird uns damit eine bessere Durchbildung der Sozialethik zugewiesen. Neben dem deduktiv-spekulativen Wege, wie die Herbartsche Philosophie ihn bislang eingeschlagen hat, dürfte sich auch der induktive auf empirischer Grundlage empfehlen. Ohne irgendwie Spencers utilitaristische Auffassung empfehlen zu wollen, glaube ich doch hervorheben zu dürfen, dass wir hinsichtlich der Methode und der Demonstrationsweise sehr viel aus seinen „Thatsachen der Ethik"[1] lernen können. Denn wenn die

[1] Spencer, Data of Ethics. London. 1887.

Ethik, wie jede Wissenschaft, fruchtbar werden soll, so hat sie den Prozess zu durchlaufen, den man sonst als einen „allgemeingiltigen“ preist. Sie muss ausgehen von der Anschauung, d. i. von dem ethischen Bewusstsein, wie es uns in der allgemeinen Erfahrung, in den praktischen Weisungen der heiligen Schriften, der Klassiker und der „Weisheit auf der Gasse“ entgegentritt. Sie muss durch Abstraktion und Deduktion emporsteigen zu allgemeinen Prinzipien, und sie muss wieder in Form der Anwendung dauernde Wurzeln schlagen, indem sie das gesellschaftliche Leben nach seinen verschiedenen Seiten hin durchleuchtet. Dann wird man hoffentlich auch den Wert und die Notwendigkeit einer exakten Ethik nicht mehr anzweifeln, wie es gegenwärtig noch von links und rechts geschieht.

Was der liberale Dittes schon vor Jahren uns vorgehalten: wenn die Pädagogik einer Leuchte bedürfe, so solle sie zu dem gehen, der gewaltig redete und nicht wie die „Schriftgelehrten“, — das hat der kirchlich-konservative „Evangelische Lehrerbund“ in Lübeck durch den Mund des Oldenburger Seminardirektor Dr. Ostermann im letzten Jahre wiederholt: „Einer Begründung durch „philosophische Ethik“ bedarf die Pädagogik überall nicht, da die (ideellen) Aufgaben der Erziehung durch die christliche Religion auf das vollkommendste bestimmt werden.“ [1] In der Wertschätzung der christlichen Religion glauben wir weder Ostermann noch Dittes nachzustehen. Herr Dr. Ostermann dürfte aber wissen, dass uns von Christus kein System der Religion und der Ethik hinterlassen ist, dass uns die Evangelien nur ethische Weisungen in angewandter, pädagogisch-praktischer Form bieten. Weil O. kein Katholik ist, so wird er die „philosophisch“-scholastische Verstandesarbeit der Theologen nicht für „christliche Religion“ ohne weiteres erklären wollen. Seine These bedeutet deshalb, dass auf dem Gebiete, das all unserm Thun und Wollen die Ziele setzt, auf Wissenschaftlichkeit verzichtet werden kann. Was insbesondere das Gebiet der Sozialethik betrifft, so ist solcher Forderung gegenüber noch dies zu betonen. Wegen der lebensvollen, angewandten, anschaulichen, echt volkstümlichen Form der Ethik Jesu müsste fast jede Einzelforderung nicht bloss in unsere Sprache, sondern auch in die Denk- und Anschauungsform der

[1] Schulblatt f. d. Prov. Brandenburg. 1890. I. u. II. Heft. S. 70.

Gegenwart übertragen werden. Das ist infolge der vollständigen Umgestaltung der sozialen Ordnungen eine so schwere Aufgabe, dass man sich nicht bloss über die Kühnheit, sondern noch öfter über die sozialwissenschaftliche und sozial-politische Naivetät und Parteinahme der „Ausleger" und Moralprediger wundern muss. Soll nun nach Dr. Ostermann nicht eine exakte Wissenschaft das Gebiet der Ethik durchforschen, sondern soll es den einzelnen Individuen, wie theologischen und sozialen Parteiungen überlassen bleiben, dass das, was der Erziehung des ganzen Volkes ihr Ziel zu weisen hat, von der jeweiligen „Herren eigenem Geiste" gedeutet werde? Wenn die wissenschaftliche Forschung nach allgemeingiltigen ethischen Ideen abgewiesen wird, wer will dann den Mut haben und es den Sozialdemagogen verwehren, wenn sie die Bergpredigt Jesu nach Lukas in demselben Maſse für die Begründung ihrer Lehren und Ziele auslegen würden, wie die kirchlich-„christlichen" Verteidiger der heutigen sozialen Ordnung die nach Matthäus als ihre autoritative Stütze verwerten? [1] Und wenn nun schliesslich menschliche Autoritäten ohne wissenschaftlich-ethische Forschung den Ausschlag geben sollen für die Festsetzung der höchsten Lebens- und Erziehungsziele, darf man sich dann wundern, wenn mit dem nachgewiesenen Irrtum und mit dem Sturz dieser Autoritäten die grosse Masse schliesslich auch das bloſs auf Glauben Hingenommene über Bord wirft? Das, was jene Ziele bestimmen soll, bedarf einer tieferen und höheren Gewissheit, als das bloſse „Für-wahr-halten". Man beruft sich zwar auf die göttliche Offenbarung in „Gottes Wort". Allein dass die Bibel Gottes Wort enthält, kann man doch nur wissen, indem man es entweder glaubt, weil es andere Menschen glauben und lehren, oder indem man sich davon selber überzeugt, dass ihre ethischen Wahrheiten Gott heute noch denen offenbart, die ernstlich mit den ihnen verliehenen Gaben des Denkens und Wollens darnach trachten.

Wir haben darum doppelten Grund, uns mit Willmann (I, 46 ff.) darüber zu freuen, dass gerade ein kirchlich-konservativer, evangelisch-lutherischer Theologe, Alexander von Öttingen, eine „Sozialethik auf empirischer Grundlage" zu be-

---

[1] Die soziale Frage legt uns auch für die Erziehung eine so lange Reihe von ethischen Fragen vor, dass ich wissen möchte, welcher Theologe dieselben mit Aussprüchen Jesu auch nur zu einem kleinem Teile zu beantworten vermag.

gründen versucht hat.[1] Er will die Gesetzlichkeit der Kollektivbewegung mit der individuellen Freiheit in Beziehung setzen und so Natürliches und Sittliches, Notwendigkeit und Freiheit als einander bedingende Faktoren im sozialen Leben begreifen. Aber auch das ist ein grosses Verdienst von Öttingen, dass er dabei dem christlichen Ideengehalte seine konstitutive Bedeutung wiedergiebt. Denn während „die Thatsachen der Ethik" von Spencer in ihrer Gebundenheit an die mechanistische Gesetzmässigkeit der Natur ihren „Altruismus" nur zu einem „wissenschaftlichen Utilitarismus", d. h. zu einem weiter und tiefer blickenden Egoismus, zu einer verfeinerten „Kampf-ums-Daseins"-Lehre, zu erheben vermögen, der sich gegen das höchste Pflichtgebot des Christentums: „Du sollst deinen Nächsten lieben als dich selbst" offen erklärt,[2] so zeigt von Öttingen an der Hand von Thatsachen, „dass nirgends tiefer und reiner als im Christentum die Gegensätze von Einzelwesen und Gesamtheit, von persönlichem Werte und gliedlicher Dienstbarkeit, von sittlicher Freiheit und natürlich-geschichtlicher Gebundenheit ihre Versöhnung finden." [3]

Hat die Ethik diese Aufgaben in Angriff genommen, so hat die Pädagogik als ein Zweig der angewandten Ethik alsdann zu zeigen, wie diesen sozialethischen Forderungen entsprechend die Aufgaben und die Mittel der Erziehungsarbeit in Haus, Schule, Gemeinde und Volk und die Aufgaben und Veranstaltungen des Erziehungs- und Unterrichtswesens beschaffen sein müssen.[4] Zu diesen Veranstaltungen gehören aber nicht bloss die allgemeinen Schulen, sondern auch die Fachschulen, die Presse, ja in gewisser Beziehung auch die kirchliche Arbeit und die Gesetzgebung. Natürlich darf die Pädagogik sich nicht anmassen wollen, über diese und insbesondere über die letztgenannten Dinge das entscheidende Wort zu sprechen. Aber sie sollte auch hier gehört werden, wie Theologie und Politik in

[1] Die Moralstatistik und die christliche Sittenlehre. Ein Versuch einer Sozialethik auf empirischer Grundlage. Erlangen. 1868.

[2] Über die Anpassungs-Ethik des „reinen" Positivismus auf deutschem Boden von Prof. Laas, Dr. Voltz u. a vergl. die Beurteilungen in der „Zeitschr. f. ex. Philos." Bd. XIII, S. 390 ff. und in der von Falckenberg herausg. „Zeitschr. f. Philosophie u. philosoph. Kritik." 1890. Heft I- S. 29 f. u. S. 125 ff.

[3] Willmann I, 48 f.

[4] Auf ihren Gebieten gilt dasselbe von der Politik und der praktischen Theologie.

allen jenen Schulfragen. Wäre das geschehen, so würden z. B. Unterrichts- und Erziehungsstoffe und -methoden, wie sie das Mittelalter geschaffen, u. a. im heutigen Predigerunterricht und in den Schulen, wo die Theologie und Philologie herrscht, sich nicht wie eine ewige Krankheit forterben können und der tiefe vielfach vorhandene Riss zwischen Schule und Kirche würde nicht entstanden sein, ein Riss, der sich vom kleinsten Dorf bis in die Universität erstreckt.[1] Auch in der Gesetzgebung, insbesondere soweit sie die Jugend betrifft, dürfte manches anders sein. Selbst wenn die Pädagogik als blosse Schulpädagogik eingeengt bleiben soll, so würde sie dennoch die Pflicht haben, alles das mit in den Bereich ihrer Betrachtung zu ziehen, was miterzieht und mitbildet, was die Schuljugend vorher und gleichzeitig aufser der Schule beeinflusst und was später hemmend oder fördernd das der Schule gesteckte Bildungs- und Erziehungsziel beeinflussen wird. Es kann ihr z. B. nicht gleichgiltig sein, wenn die Kasernen-„Erziehung", sogar dem Stande der Volkslehrer gegenüber, teilweise so verroht, dass selbst ein Eugen Richter die Kasernenerziehungssprache, deren sich Offiziere bedienten, zu wiederholen Anstand nehmen konnte.

Inwieweit das Ergebnis einer solchen sozial-ethischen Revisionsarbeit der Pädagogik mit unsern bis jetzt mehr individualethisch erarbeiteten Resultaten übereinstimmen, und ebenso, was in den bisherigen Plänen und Arbeiten unserer Schulen zu verbessern sein wird, das lässt sich vorläufig nur erraten.

So viel will mir aber gewiss erscheinen, dass die Pädagogik für die höheren Schulen noch eine weit schwierigere Aufgabe als für die Volksschulen hat, da das sozial-ethische Manko in den oberen Gesellschaftsschichten nicht bloss verhältnismässig grösser ist, sondern auch weit mehr ins Gewicht fällt, weil sie die herrschenden Kreise bilden. Nicht selten findet man hier z. B. einen ästhetisch-luxuriösen Wasserkopf verbunden mit einer individual- und sozial-ethischen Schwindsucht, der dabei beständig klagt über die hohen Lebensansprüche der Arbeiter,

[1] Eine Sorte Theologen weiss allerdings Rat. Sobald der Riss ihr zu nahe kommt oder er sich zusammenzuziehen droht, verlangt sie, dass ein Teil von ihnen in die philosophische Fakultät verstossen werde. Gewiss, die übrigbleibenden bekommen Luft. Aber wenn sie solche Forderungen durch die Tagespresse sogar als sozialrettende That preisen lässt, so sieht man, dass auf ethischem Gebiete die klugen Straufse noch nicht aussterben.

den Luxus der Dienstboten u. s. w. Wie selten sind hier die Männer zu finden, die wie der freikonservative Prinz von Caroloth-Schönaich auch noch in der sozialdemokratischen Arbeiterschicht einen Idealismus finden können, der Vertrauen verdient. Wie weit ist hier die sozial-gefährliche Anschauung verbreitet, welche in der Masse der Arbeiter nur wie Plato und Aristoteles „beseelte Werkzeuge", deren Wert sich nach „Angebot und Nachfrage" am öffentlichen Markte richtet, und keine mit gleichen Gefühlen und Bedürfnissen begabte Mitmenschen erblicken; Anschauungen, die unser Kaiser beschämt hat, als er seine Hand in die schwieligen Hände der Deputation der Kohlenbergwerkarbeiter legte, eine andere Deputation aber ohne Händedruck entliess.

Da will untersucht sein, ob die Schulerziehung und Schulbildung hier mitschuldig ist, wie der Kaiser zu glauben scheint, oder ob nur das „Leben" der Gegenwart solche Einseitigkeiten und solche antike Wertschätzungen bildet, wie sie in den griechischen und römischen Klassikern vorherrschend sind und damals, als — um mit Aristoteles zu reden — „die Weberschifflein noch nicht von selber gingen", wie heute bei unserer hohen Kulturtechnik, eine gewisse wirtschaftliche Berechtigung hatten. Es gilt, um es mit einem Wort zu sagen, die Ethisierung aller Gesellschaftsklassen im Sinne des hohen Liedes auf die Solidarität aller Glieder an dem sozial-ethischen Leibe der beseelten Gesellschaft. (1. Kor. Kap. 12, V. 4 — Kap. 13, V. 13.)

In diesem Sinne wollen nun alle Bildungsstoffe nicht bloss individual-ethisch, sondern auch sozial-ethisch geprüft sein, auch nach der Richtung hin, ob sie im Verhältnis zu dem Raume, den sie einnehmen, auch ein sozial-ethisches Gut repräsentieren, das im Interesse der sozialen Gemeinschaften erhalten, vererbt und erworben sein will.

In derselben Weise wollen aber auch die Gewohnheiten und die Gesittungen, welche durch Regierung und Zucht dem Nachwuchse überliefert werden, geprüft sein. Das Verhältnis von „Egoismus" und „Altruismus", welches Spencer in seinen „Thatsachen der Ethik" von seinem utilaristischen Standpunkte aus untersucht, dürfte hier z. B. nicht aufser Acht gelassen werden.

Dasselbe gilt von allen anstaltlichen Einrichtungen. Unsere vorhandenen sind entweder nach den Prinzipien der Individualpädagogik oder nach den einseitigen Bedürfnissen von

Kirche und Staat oder nach den prinzipienlosen Forderungen der „praktischen Bedürfnisse“, d. h. zumeist und zuerst nach der Frage des „goldenen Kalbes“ geschaffen worden. Die Schul- und Erziehungsanstalten wollen aber nicht bloss nach besonderen Prinzipien organisiert sein, sondern diese müssen auch allen ethischen Anforderungen genügen. Die modernen Schulreformbestrebungen und ihre Reaktion haben aber vielfach nur die physische, intellektuelle und ästhetische Bildung als treibende Ursache. Das Sozial-ethische tritt nicht selten ganz in den Hintergrund.

Bei der Verfassungsfrage ist das noch mehr der Fall. Die Familie als der Urtypus und die Grundlage aller sozialethischen Gemeinschaften wird durchweg übersehen. „Antik“ oder „deutsch“, „Humanismus“ oder „Realismus“, „christlich“ oder „weltlich“, „kirchlich“ oder „staatlich“, „Geisteskultur“ oder „Leibespflege“, das sind auch die hier mafsgebenden Schlagworte. Von der sozial-ethischen Forderung einer Einheit und Solidarität des gesamten Schulwesens bei Wahrung aller Individualität der einzelnen Anstalten, ist selten die Rede, es sei denn, — dass die absolute Trennung von Volksschule und Gelehrtenschule betont wird. Dass die Kämpfe für und um das höhere Schulwesen auch sozial-ethische Verpflichtungen gegenüber dem unmündigen Volksschulwesen haben, das z. B. im preussischen Parlamente nicht einen Vertreter hat und findet: wo ist davon in den hunderten von Petitionen zu lesen? Und doch gilt auch noch heute von allen geistigen und sittlichen Gütern und Grössen: „Das Mark der Riesen spriefset aus Bauernmark hervor.“ Der reine Egoismus, der Selbsterhaltungstrieb sollte darum schon an die Einheit der Schule mahnen, wie Frick es in so vortrefflicher Weise auf dem Stuttgarter Schulkongress gethan.[1] An eine Gleichmacherei und eine Vermischung aller sozialen Individualitäten denken wir selbstverständlich nicht; wir wünschen nur die richtige Proportionalität der Kulturgüter, getragen von der sozial-ethischen Gesinnung aller, und zu dem Zwecke auch eine Verfassung, die ein einheitliches landschaftliches Schulwesen gewährleistet.

So viel über die Durchbildung der Sozialethik und ihre pädagogische Anwendung. —

Nach einer zweiten Seite hin haben wir in unserer Philosophie Lazarus' Mahnung auch in Hinblick auf Familie,

[1] Dr. O. Frick, Die Einheit der Schule. Frankfurt a/M. 1884.

Schule, Gemeinde, Lehrerstand u. s. w., kurz auf alle menschlichen Gemeinschaften, die erzogen und gebildet werden sollen und erziehen und bilden wollen, zu beherzigen:

„Bis auf die neueste Zeit hat die Psychologie nur von dem einzelnen Geiste gehandelt; um seine Zusammenschliefsung, um den Geist der Gesellschaft oder des Volkes hat sie sich wenig gekümmert. Zwar von dem Volksgeiste ist sonst nicht selten die Rede, aber eine wissenschaftliche Untersuchung desselben ist eine Aufgabe, die erst seit wenigen Jahren gestellt ist. Eine Erkenntnis des Volksgeistes zu erstreben, wie die bisherige Psychologie eine des individuellen Geistes bereitet, oder diejenigen Gesetze zu entdecken, welche zur Anwendung kommen, wo immer Viele als eine Einheit zusammen leben und wirken, das ist die Aufgabe einer Wissenschaft. welche unter dem Namen einer Völkerpsychologie in der jüngsten Zeit sich zu gestalten beginnt.“[1] Kurz, die Psychologie hat eine Beantwortung auf die Frage nach dem Verhältnis des Einzelnen zu einer Gesamtheit zu geben. „Sie bleibt immer einseitig, so lange sie den Menschen als alleinstehend betrachtet.“[2]

Zur Sozialpsychologie drängt darum auch die Herbartsche Individualpsychologie in demselben Mafse, wie seine Individualpädagogik zur Sozialpädagogik. Dass sämtliche Äufserungen individuellen Geisteslebens in der Gesellschaft reicher entfaltet als geistige Kollektivarbeit wiederkehren, wenngleich diese auch eine nicht wesentlich andere ist, sondern gleichwertig bleibt, da sie mittelst individueller Geisteskräfte ausgelöst wird, das ist gerade von Herbart zuerst erkannt worden. Leider aber nur im allgemeinen; wenigstens ist er an der ihm offenen Thüre einer speziellen Sozialpsychologie immer wieder vorbeigegangen. „Vermittelst der Sprache,“ so sagt er,[3] „durch die das Wort des Einen hinübergeht in den Geist des Andern, geschieht es, dass der allermindeste Teil unserer Gedanken aus uns selbst entspringt, vielmehr wir alle gleichsam als aus einem öffentlichen Vorrat schöpfen und an einer allgemeinen Gedankenerzeugung teilnehmen, zu welcher jeder Einzelne nur einen verhältnismässig geringen Beitrag liefern kann. Aber nicht bloss die Summe des geistigen Lebens, sofern sie im Denken besteht, ist ursprünglich Gemeingut, das sich durch die Sprache

[1] Lazarus, Leben der Seele. I, 326 f.
[2] Herbart, Lehrb. z. Psych. 2. Ausg. § 240 f.
[3] Werke IX, 203 f.

Allen mitteilt, sondern auch der Wille des Menschen, der sich nach den Gedanken richtet, die Entschliefsungen, die wir fassen, indem wir auf das, was andere wollen, Rücksicht nehmen, geben deutlich zu erkennen, dass unsere geistige Existenz ursprünglich von gesellschaftlicher Art ist. Unser Privatleben ist nur aus dem allgemeinen Leben abgesondert, in welchem es seine Entstehung, seine Hilfsmittel, seine Bedingungen, seine Richtschnur findet und immer finden wird."

„Es leuchtet aber (auch) ein, dass das ganze Gewebe des gesellschaftlichen Daseins nicht nur aus den Fäden besteht, welche die Individuen spinnen, sondern dass es auch auf dieselbe Weise zusammenhängen muss, wie die Individuen ihre eigenen Gedanken, Gesinnungen, Entschliefsungen verknüpfen; denn es wird eben von ihnen verfertigt, und aufser ihren Geistern und Gemütern ist es gar nicht vorhanden."

Eine Individualpsychologie dürfte nur dann als Grundlage der Pädagogik genügen, wenn das soziale Geistesleben nur ein blofses Nebeneinander individueller Geistesäufserungen wäre; aber es ist mehr; es ist ein ineinandergreifendes System gegliederter Kollektivarbeit. Das hat uns, bislang noch unübertroffen im Ausdruck wie in der Gedankentiefe und noch dazu in einer Vollständigkeit, welche den sozialen Körper von der untersten leiblichen Basis bis zu seiner transscendentalen Spitze in Gott durch Christus zusammenfasst, schon der Apostel Paulus geschildert im ersten Korintherbriefe Kap. 12. Es sind in der Gesellschaft überhaupt wie auch in jeder sozialen Gemeinschaft, in jeder Familie, jeder Gemeinde, jedem Volke u. s. w., ja auch in jeder Erziehungsanstalt und -Klasse „mancherlei Gaben, aber es ist Ein Geist" und „in einem Jeglichen erzeigen sich die Gaben des Geistes zum gemeinen Nutzen". Jede der besonderen Kräfte bildet ein wesentliches unentbehrliches Element der geistigen Kollektivkraft, zugleich empfänglich für und erfüllt oder doch erfüllbar von Vorstellungen, Gefühlen und Willensrichtungen aller andern. So erscheint das geistige Volks- (Familien- u. s. w.) Leben nicht mehr als eine Reihe einzelgeistiger Thatsachen, sondern als ein Ganzes von Thatsachen eines „Volks- (Familien- u. s. w.) geistes", einer Kollektivkraft, welche dem sozialen Körper als Produkt und als Stamm geistiger Gesamtthätigkeit angehört, obwohl sie in den Individuen wirkt. Überdies treten nicht blofs Individuen neben Individuen, sondern es treten Gruppen von Individuen als geistige Arbeitseinheiten auf, die, wie z. B. die einzelnen Berufskreise, als Organe nach

dem Prinzip der Arbeitsteilung im sozialen Geistesleben funktionieren.

Aber wie die geistige soziale Thätigkeit kein blofses Aggregat von geistigen Individualthätigkeiten ist, so ist auch umgekehrt der Einzelne in seiner geistigen Privatthätigkeit von kollektivem Geistesleben mafsgebend beeinflufst. „Die Glieder sorgen für einander gleich", aber „alles wirket derselbige einige Geist", sagt Paulus. Denn die menschlichen Individuen sind — bei aller Verschiedenheit der Begabung, des intellektuellen Horizontes, der Gefühlseigentümlichkeit und der Charakterstärke — dennoch geistig gleichgeartete Einheiten und daher fähig, Komponenten einer und derselben geistigen Kollektivkraft zu werden.[1]

„Gewiss wird sich," so meint Lazarus (a. a. O. S. 330 f.), „die Völkerpsychologie[2] in wesentlichen Stücken auf die individuelle beziehen, denn der einzelne Mensch folgt seiner Natur und dem ihm einwohnenden Gesetz, auch indem er zur Gesamtheit gehört; es ist aber offenbar, dass die Gesamtheit nicht eine blofs addierte Summe von Einzelnen, sondern eine geschlossene Einheit ausmacht, deren Art und Natur wir eben zu erforschen haben; eine Einheit, in deren Gestaltung und Entfaltung Prozesse zur Sprache kommen, welche den Einzelnen als solchen gar nicht betreffen, sondern nur inwiefern er etwas Anderes ist, als ein Einzelner, nämlich Teil und Glied eines Ganzen." (S. 330.) „Das Volk in der Masse," sagt Bogumil Goltz, „in der Jury, im Aufstande, im Volksfeste, ist nicht blofs so und so viel simpler und unwissender Individuen, sondern es entbindet sich ein Geist aus der Masse, der im Einzelnen nur als negative Kraft vorhanden war."

Der Mensch ist eben von Natur gesellschaftlich veranlagt und zum gesellschaftlichen Leben bestimmt; nur im Zusammenhange mit seinesgleichen kann er das werden und leisten, was er soll. Kein Mensch ist das, was er ist, aus sich geworden, sondern nur unter dem bestimmenden Einflusse der Gesellschaft, in der er lebt.

---

[1] Vergl. Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers. I, 392 ff.

[2] Wir müssen dafür den Ausdruck Sozialpsychologie setzen. Der Begriff „Völkerpsychologie" ist uns in der einen Beziehung zu eng, in der andern aber wieder zu weit. Denn neben der Volkspsyche giebt es auch eine Psyche des Staates, der Kirche, der Gemeinden, der Stände („esprit de corps"), der Schulklassen u. s. w.

Auch die ausgeprägteste Persönlichkeit „ist immer in ihrer Entwickelung durch die räumlichen Verhältnisse eines bestimmten Ortes, durch die zeitlichen eines bestimmten Zeitpunktes, durch einen besonderen Volks-, Familien- und Standesgeist, sowohl nach dem Grade ihrer möglichen Bildung, wie auch nach Inhalt und Form des Geistes bedingt. Nicht nur sein Wissen, sondern auch sein Gewissen, sein Fühlen und sein Wollen, sein Thun und sein Geniefsen, sein Empfangen und darum auch sein Schaffen, ist mit seiner Geburt an diesem Punkte der geistigen Gesamtentwickelung im voraus bestimmt."

Die Gemeinsamkeit mit gleichzeitigen Nebenmenschen giebt aber nur erst den ungebildeten Menschen, den Wilden. Das Bewusstsein des gebildeten Menschen beruht auch noch auf einer durch viele Geschlechter hindurch fortgepflanzten und angewachsenen Überlieferung. „So ist der Einzelne, welcher an der gemeinsamen Geistesbildung teilnimmt, nicht nur durch seine Zeitgenossen, sondern noch mehr durch verflossene Jahrhunderte und Jahrtausende bestimmt und von ihnen abhängig im Denken und Fühlen und Wollen."

Auch dieses Nacheinander bietet der Psychologie ein Problem.

„Der Mensch lebt aber nicht mit allen seinen Zeitgenossen und allen Zeiten seiner Vergangenheit in gleich innigem Zusammenhange. Es bilden sich innerhalb des grofsen Kreises der Gesellschaft kleinere Kreise und immer engere bis hinab zur Familie. Diese Kreise nun stehen nicht neben einander, sondern durchschneiden und berühren sich mannigfach. So entsteht innerhalb der Gesellschaft ein höchst vielfach in sich verschlungenes Verhältnis von Verbindung und Absonderung"[1]

Mit allen diesen sozialen Gemeinschaften aber hat es die Pädagogik zu thun. Sie bedarf darum für eine gemeinsame, eine soziale Erziehung auch eine Kenntnis der psychologischen Gesetze, denen die Psyche dieser Gemeinschaften folgt. Die Schulpädagogik hat so bislang manche Irrtümer begangen, weil sie eine Schülerklasse, eine Schule, eine Schulgemeinde u. s. w. als „eine blofs addierte Summe von Einzelnen" wenn auch nicht prinzipiell, so doch gewöhnlich betrachtete. Die Pädagogik, welche aus Herbarts Hauserziehung hervorgewachsen, beruht als Schulpädagogik und Volkspädagogik wenn auch nicht auf falschen, so doch auf unzulänglichen psychologischen Voraussetzungen.

„Eine Mechanik der Gesellschaft thäte uns Not, welche die

[1] Lazarus, I, 333 f.

Psychologie über die Grenzen des Individuums erweiterte und den Gang, die Bedingungen und die Erfolge der Wechselwirkungen kennen lehrte, die zwischen den inneren Zuständen vieler durch natürliche und gesellige Verhältnisse verknüpften Einzelnen stattfinden müssen," meint auch Lotze.

Die schönen Anregungen, die Herbart selbst zu einer Sozialpsychologie gegeben hat, und denen so geistvolle Schüler, wie Lazarus und Steinthal, in Begründung einer Völkerpsychologie von der Seite der Sprachforschung her, genauer Folge gegeben haben, werden dauernd den besten Früchten deutscher Wissenschaft zugezählt werden.[1] Aber für unsere pädagogischen Zwecke genügen sie nicht. Wir brauchen eine Bearbeitung, welche die Sozialpsychologie direkt zur Pädagogik in Beziehung setzt oder doch diese Anwendung leicht macht. Unsere Lehre von Zucht und Regierung erhebt sich in jedem Punkte über den Boden der Individualpsychologie und die Didaktik in gar vielen Punkten. Die psychologische Begründung jener beiden Disziplinen erfordert z. B. eine Untersuchung über „die Koordination der sozialen Massen um leitende Autoritäten", über „die aktive Seite der Autorität, und als Kehrseite die geistige Reaktion der Massen auf die führenden Elemente, die Resonanz der Massen gegen die leitenden Elemente, d. h. die passive Seite der Autorität", um Schäffles Ausdrücke zu gebrauchen, wozu ebenfalls schon Herbart[2] treffende Andeutungen, aber auch nur Andeutungen gegeben hat. Nur eine Individual- und Sozialpsychologie kann uns Aufschluss geben, wie es denn geschehe und überhaupt möglich sei, „dass die zahllosen Bewegungen der zahllosen Subjekte oder Einheiten des sozialen Handelns in eine dem sozialen Lebenszweck entsprechende harmonische Gesamtbewegung versetzt werden."[3]

Hat nun die Philosophie eine ausreichende Sozialpsychologie geliefert, so hat die Pädagogik als angewandte Psychologie diese Resultate zu verwerten, wie auf dem Gebiete der Individualpsychologie Dörpfeld und Lange die Bahn gebrochen haben.

Eine solche pädagogische Sozialpsychologie würde die Mittel und Wege der Erziehung und Bildung nicht minder stark beeinflussen, als die angewandte Sozialethik die Ziele und Aufgaben. Die Misserfolge in der Regierung, im Unterricht

[1] Schäffle, I, 431.
[2] Aphor. IX, 445 f.
[3] Schäffle, I, 581.

und in der Zucht der Kinder, in der Verwaltung, der Leitung und Beaufsichtigung einer Schulanstalt und eines Schulwesens, in der Organisation und Pflege der Gemeinschaften, welche Träger und Pfleger der Gesittung sein sollen, sie haben ihren Grund nicht blofs in einem fehlerhaften Ethos oder gar in einem Mangel an „gesundem Menschenverstand" der „Unmündigen", zur Selbstverwaltung eines „Unreifen", der „rohen, sittenlosen Massen" u. s. w., oder in dem Fehlen eines guten, Vertrauen erweckenden Willens und eines sachlichen Verständnisses der Erziehenden, sondern ebenso häufig in der fehlerhaften, aus mangelhaftem Verständnis eines Gemeingeistes entsprungenen Technik der Erzieher, Lehrer, Leiter, Aufsichts- und Verwaltungsbeamten, Arbeitgeber u. s. w. Hier liegt auch ein anderer wesentlicher (technischer) Grund, warum die sozialreformatorischen Mächte so wenig vermögen und die Sozialdemokratie so stark anwächst: die sozialistischen Führer haben ein besseres Verständnis der Psyche, welche die Massen beseelt. Ihre Parlaments- und Wahlreden können jeden Psychologen davon überzeugen. An nie in Erfüllung gehende Versprechungen lassen andere Parteien es ja ebenfalls nicht fehlen.[1] Und umgekehrt liegt die erzieherische Ohnmacht der Kirche mit ihren sonntäglichen Predigten, abgesehen von der unzulänglichen Ethik der Theologie, mit in der sozialpsychologischen Unkenntnis des Volksethos der Gegenwart. Auch davon zeugt nicht blofs der landbekannte „Kirchenschlaf", sondern man braucht nur beim Anhören einer Durchschnittspredigt sich die Frage vorzulegen, für was hinreichende apperzipierende Vorstellungen und unmittelbares Interesse bei denjenigen vorhanden sein können, für welche die Predigt in erster Linie berechnet ist. Die Theologen haben also auch allen Grund, sich mehr als bisher mit uns an dem Ausbau einer pädagogischen Psychologie (wie einer angewandten Ethik) zu beteiligen.

Wahrscheinlich würde die ernstliche Inangriffnahme der Sozialethik und Sozialpsychologie auf empirischer Grundlage auch ein anderes mildern, das für unsere Pädagogik verhängnisvoll geworden ist: die Isolierung von Psychologie und Ethik. Ich meine natürlich nicht, dass beide Disziplinen in Ab-

[1] Dieses Verständnis ist allerdings selten ein psychologisches, aus wissenschaftlichen Erwägungen hervorgegangenes, trotz des Wortes von Lassalle: „Bewaffnet mit der ganzen Wissenschaft meines Jahrhunderts" etc., sondern es ist ein unmittelbares, intuitives, aus der Praxis geborenes, was natürlich der Wissenschaft, die allgemeingiltige Normen sucht, nicht genügen kann.

hängigkeit geraten sollen. Aber, wenigstens in ihrem praktischen Teile, sollten beide mehr Bezug auf einander nehmen. Die Frage der „Konzentration" hört nicht bei den Lehrgegenständen einer Volksschule auf. Auch bei den Wissenschaften kann vieles ineinandergreifen und eins durchs andere gedeihen und reifen. So kommt es denn, dass in der Pädagogik an der Spitze bei Aufstellung des Zieles der Erziehung und des Unterrichts die Ethik zurate gezogen, aber bei den Untersuchungen von Mitteln und Wegen bald weniger, bald mehr, bald ganz vergessen wird. Doch auch diese haben nicht bloſs eine psychologische, sondern auch eine ethische Seite. Der Zweck kann nicht immer die Mittel heiligen, wenn die ethisch indifferente Psychologie fehlgreift. —

Neben der Sozialethik und der Sozialpsychologie bedarf die soziale Pädagogik noch eine dritte Ergänzung ihrer Grundlage. Denn „die Sache ist damit nicht abgethan, dass man jene Einseitigkeit hinterher durch gewisse Zusätze, durch eine gewisse Rücksicht auf die Verhältnisse des Menschen in der Gesellschaft, zu ergänzen sucht; sondern diese Ergänzung ist überhaupt erst dann möglich, wenn zuvor der Mensch als gesellschaftliches Wesen, d. h. wenn die menschliche Gesellschaft, also ein ganz anderer Gegenstand als der einzelne Mensch, zum Gegenstande einer besonderen Untersuchung gemacht ist," betont Lazarus mit Recht.[1]

Das gilt aber nicht bloſs für die Gesellschaftspsychologie, an die Lazarus hier denkt, sondern auch für die Gesellschaftsethik und die Gesellschaftspädagogik. Ohne dass man den Träger dieser sozialen Psyche und dieses sozialen Ethos kennt und ohne dass man weiſs, wie der soziale Gegenstand psychisch beschaffen ist, schweben Sozialethik, Sozialpsychologie und Sozialpädagogik bald mehr, bald weniger in der Luft. Sollen diese den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit erheben können, so muss auch der Begriff der Gesellschaft wissenschaftlich geklärt sein, so muss die Unterlage die Gesellschaftswissenschaft, die „Sozialistik" (wie Mager und Dörpfeld sie nennen) oder die „Soziologie" (wie sie bei den Positivisten genannt wird) sein.

Bislang ist aber noch der einfache Begriff der „Gesellschaft" ein höchst schwankender, vieldeutiger und unklarer. Zwar ist er ein sehr alltäglicher und geläufiger; in allen Kreisen der — Gesellschaft

[1] A. a. O. S. 335.

wird er tagtäglich gleich einer Scheidemünze in Umlauf gesetzt; in allen politischen, volkswirtschaftlichen, belletristischen, pädagogischen u. a. Zeitschriften tritt er uns in jeder Spalte entgegen; jedes Schriftchen, das sich direkt mit der sozialen — der gesellschaftlichen — Frage beschäftigt oder das sie auch nur indirekt berührt, gebraucht den Ausdruck „Gesellschaft“ oft mehr als einmal auf jeder Seite; selbst das Strafgesetzbuch hat den Begriff als einen bedeutsamen aufgenommen; denn „Staat und Gesellschaft“ sollen nicht erschüttert, die „Staats- und Gesellschaftsordnung“ soll nicht untergraben oder gar umgestürzt werden. Was aber eigentlich diese Gesellschaft ist, welcher Art ihre Gliederung, ihre Ordnung und die in ihr waltenden Gesetze u. s. w., kurz, welches der Umfang und der Inhalt ihres Begriffes sei, darüber scheinen wenige sich Klarheit verschafft zu haben, soweit sie sich nicht berufsmäfsig oder zufällig mit Staatswissenschaft, Jurisprudenz, Nationalökonomie oder Sozialwissenschaft beschäftigt haben. Man braucht nur mit der Frage unter das „gebildete Publikum“ sich zu begeben: „Sie reden da immer wieder von Staat und Gesellschaft, von ihrer Ordnung, ihrer Reform und ihrem Umsturz; was verstehen Sie denn eigentlich unter Gesellschaft?“ und man wird in den meisten Fällen gar bald die Unklarheit über diesen Begriff bestätigt finden. Selbst weitverbreitete Lexika versagen den Aufschluss, als wenn das Wort Gesellschaft in diesem Sinne ein blofses Flickwort sei.[1] Ja, besondere Schriften sind über die Reform der Gesellschaft verfasst worden, ohne dass man darin ihren Begriff bestimmt hat, wobei dann noch zur Vermehrung der Unklarheit neben dem Begriff „der“ Gesellschaft in dem gedachten Sinne ideelle (ethische) Gröfsen, wie Rechts-, Verwaltungs-, Kultur- und beseelte Gesellschaften ohne besondere Abgrenzung herlaufen.

Ein Beispiel, wie man gewöhnlich die Begriffe Gesellschaft, Gemeinschaft, Staat u. s. w. bunt und willkürlich bis zur Unverständlichkeit durcheinander würfelt, wollen wir entnehmen aus der uns in vieler Beziehung beachtenswerten Schrift von Wigge und Martin: Die Unnatur der modernen Schule. Grundlagen zur naturgemäfsen Umgestaltung des gesamten Volksschulwesens. Leipzig. 1888.“ Auf S. 2 f. heisst es: „Der Gesamtheit der Menschen, die sich zu einem staatlichen

[1] Auch in Euckens: „Hauptbegriffe der Gegenwart“ fehlt der der Gesellschaft, während die „Individualität“ vertreten ist.

Organismus vereinigen, schwebt ein mehr oder minder vollkommenes Ideal menschlicher Gemeinschaft vor Augen, ein Idealstaat. Die Kulturentwickelung innerhalb der menschlichen Gesellschaft drängt diese allmählich zur Erkenntnis, dass das Ideal, dem sie zustrebt, nur dann annähernd erreicht werden kann, wenn das einzelne Glied auf eine möglichst hohe Stufe der Vollkommenheit emporgehoben, wenn das Individuum zum Idealmenschen herangebildet wird. Zu dieser Erkenntnis kommen zuerst einzelne erleuchtete Geister, denen das Wohl des Volkes besonders am Herzen liegt." . . . „Die Idee der Volksbildung zu gestalten und ihr Geltung zu verschaffen, war vor allem dem deutschen Volke vorbehalten. Seine Geschichte erzählt schon früh von mancherlei Bestrebungen, das Volk zu unterrichten. Den Anstofs dazu gab die christliche Kirche." Ebenso S. 24 f.: „Man ziehe der Schule nur einmal die Zwangsjacke aus, in welcher sie seit mehr als einem halben Jahrhundert steckt, man ermögliche z. B. unter gewissen notwendigen Beschränkungen und Vorsichtsmafsregeln seitens der staatlichen Gesellschaft eine Konkurrenz auf dem Gebiete des Unterrichts, und die Idee der allgemeinen Menschenbildung wird im Erziehungsgeschäfte wieder mehr zur Geltung kommen."

Mit ähnlichen „Grundgedanken" von „einem staatlichgeordneten und gesitteten Gesellschaftsleben", von „staatlicher Gesellschaft" und „gesellschaftlichem Staat", von menschlich gesitteter und geordneter Gesellschaft", von gesellschaftlich-staatlichem Leben", von „Staat und Gesellschaft" u. s. w. versucht auch A. Reichenbach noch vielfach vorhandene „Unklarheit" aufzuklären in seiner Schrift: „Die deutsche Volksschule in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft." (Cöthen. 1886.) S. 3 ff.

Gewiss zutreffend ist die in letzter Zeit oft gehörte Klage, dass die Unkenntnis in sozialwissenschaftlichen oder auch nur in volkswirtschaftlichen Dingen heutzutage selbst in den gebildeten Ständen noch eine recht verbreitete ist, — so verbreitet, dass man an vielen Orten grofse Beratungen über Unterricht in Volkswirtschaftslehre gepflogen hat, während man im Grunde gesellschaftskundlichen Unterricht meinte.[1] Und kann es

[1] Selbst unsere ersten liberal-politischen Zeitungen sind seit Jahren gegen den „Staatssozialismus" der „Kathedersozialisten" wie Schäffle, Wagner u. a., zu Felde gezogen, bis schliefslich eine derselben, die „Weserzeitung". in den jüngsten

uns schon aus diesem Grunde nicht Wunder nehmen, wenn man gewohnt ist, mit dem Ausdruck „Gesellschaft“ im Sinne unseres Themas eine mehr oder weniger unklare Vorstellung zu verbinden, die vollkommen willkürlich wird, so kommt doch noch hinzu, dass die menschliche Gesellschaft ein so komplizierter Organismus in einander greifender und sich gegenseitig bedingender Kreise, Kräfte und Einrichtungen ist, dass die richtige Erfassung ihres Wesens und damit die genaue Bestimmung des Inhaltes ihres Begriffes, so wie auch die ethisch-nationalökonomisch-politische Frage nach ihrer besten Gestaltung zu den schwierigsten Aufgaben der Gegenwart gehört. Um so notwendiger wird es darum, dass wenigstens die Pädagogen etwas vertrauter mit der Sozialwissenschaft werden.[1]

Der erste, der als Herbartianer auf die Sozialistik als Hilfswissenschaft der Pädagogik hingewiesen hat, war Mager, dem sich später Dörpfeld (VI. Jahrbuch) angeschlossen hat. Beide setzen sie für die Lehre vom Schulwesen, die Mager „Scholastik“ nennt, als unbedingt notwendig voraus. Mager sagt in seinen „Bruchstücken aus einer deutschen Scholastik“[2] u. a. folgendes:

Tagen die Entdeckung machte, dass Schäffle, der doch der Führer ist, gar keinen Staatssozialismus, sondern einen freien wirtschaftlichen Sozialismus erstrebt, der sogar mit dem politischen Liberalismus nicht unvereinbar sei. Thatsächlich sind denn auch seit jeher nur die Sozialdemokraten auf wirtschaftlichem und intellektuellem und die mittelparteilichen Freikonservativen und Liberalisten auf intellektuell-sittlichem Gebiete, u. a. auf dem des Schulwesens, Staatssozialisten gewesen, da nach ihm alles vom Staat als soziale Gemeinschaft organisiert und besorgt werden soll.

[1] Hinzu kommt noch, dass das gröfste Hindernis bei der Lösung der sozialen Frage in den höchsten wie in den niedrigsten Schichten der Bevölkerung, bei den Arbeitgebern wie bei den Arbeitnehmern neben den fehlenden oder verwerflichen sozialethischen Anschauungen höchst einseitige soziale und wirtschaftliche Anschauungen anzutreffen sind, so dass aus diesem rein theoretischen Grunde eine Verständigung schwer anzubahnen ist. Weil die Tagespresse im Dienste der politischen und wirtschaftlichen Parteien gebunden liegt und oft bei der Konservierung der Einseitigkeiten interessiert ist, so tritt an die Lehrer, Geistlichen u. s. w., kurz an alle industriell nicht interessierte Volkserzieher um so mehr die Aufgabe hinan, durch Belehrung und Aufklärung versöhnend zu wirken. Sie sollten darum mehr als bisher der Sozialwissenschaft und der Volkswirtschaft ihre Aufmerksamkeit widmen.

[2] Pädag. Revue. 19. Band. Zürich 1848.

„Gleich andern sittlichen Instituten ist auch die Schule innerlich und äufserlich abhängig. Innerlich von ihrer Natur und Aufgabe, ihrem Begriff und ihrer Idee; äufserlich vom Boden, in welchem sie stehen und aus welchem sie ihre materielle Nahrung ziehen, kurz, von denjenigen, welche sie unterhalten; nicht minder von der Atmosphäre, die sie umgiebt, von der jeweiligen Kunst-, Denk- und Sinnesweise.“

„Weil diejenigen, welche Schulen unterhalten und darum äufserlich Herren der Schule sind, nicht selten die Natur und die Aufgabe der Schule verkennen, so muss die Pädagogik durch eine Lehre von der Einrichtung und dem Betrieb des Schulregiments ergänzt werden.“

„Ansätze und Anläufe zu einer solchen Lehre sind da, aber nicht in den Lehrbüchern der Pädagogik, sondern in den Lehrbüchern der Politik und namentlich der Polizei.[1] Da derjenige aber niemals eine Sache recht kennen lernt, der damit anfängt, sie als Mittel zu etwas Anderem zu betrachten, und der Weg von der Politik zur Pädagogik ein verkehrter ist, so sind diese Ansätze und Anfänge durchgängig unbrauchbar, wenn sich auch da und dort ein guter Gedanke in ihnen findet.“

„Die Schulen sind nun gegründet und unterhalten teils von einzelnen Hausvätern nur für ihre Kinder, teils von Gesellschaften und Korporationen für die Kinder ihrer Mitglieder, teils von einzelnen Unternehmern, teils von Gemeinden und Staaten für jeden, der sie benutzen will.“

„Der Boden der öffentlichen, der Landesschulen ist nicht mehr die Ansicht, der Wille und das Bedürfnis eines Einzelnen, sondern dessen, was wir die Gesellschaft nennen können. Diesen Boden haben wir genau zu untersuchen.“

Nachdem Mager nun den Begriff, die Aufgabe, die Natur und die Arten der Gesellschaft untersucht hat, kommt er auf die normalen Bedürfnisse der in gebildeter (kultivierter) Gesellschaft lebenden Menschen, die durch die verschiedenen Formen und Arten derselben ihre Befriedigung finden wollen. Eine vollständige allgemeine und besondere Gesellschaftswissenschaft hätte nun darzulegen: 1. welche und wie beschaffene Einrichtungen zur Befriedigung dieser Bedürfnisse nötig sind, 2. in wie weit den selbständigen Individuen oder den willkürlichen Gesell-

[1] Zu den bedeutendsten der neueren gehört die genannte Schrift: Die innere Verwaltung. Bd. V: Das Bildungswesen von Lorenz v. Stein.

schaften (freien Vereinigungen) nebst den Familien und den Kirchen die Sorge für die Befriedigung dieser Bedürfnisse (wozu eben auch das der geistigen Gesundheit und des geistigen Wohlstandes gehört) selbst zu überlassen ist und in wieweit die bürgerliche und die politische Gesellschaft diese Sorge übernehmen müssen; 3. für welche dieser Bedürfnisse die politische Gesellschaft ausschliefslich und für welche die bürgerliche und die politische gemeinsam sorgen müssen und welches der Anteil an dieser Sorge für die eine und die andere ist.

So weit Dr. Mager.

Leider fehlt es noch sehr an einer sorgfältig ausgebauten Gesellschaftswissenschaft, wie Mager sie für unsere Zwecke verlangt.

Die Sozialwissenschaft ist überhaupt weit hinter allen anderen Wissenschaften zurückgeblieben. Hier ist die Lehre, so urteilt August Comte[1], noch nicht aus dem theologischen und metaphysischen Zustande herausgetreten. Ihr Verhältnis zur wahren Wissenschaft ist wie dasjenige der Astrologie zur Astronomie, der Alchymie zur Chemie, denn betreffs der Methode hat die Imagination das Übergewicht über die Beobachtung, betreffs der Doktrin sucht man absolute Erkenntnis, betreffs der Praxis ist das Streben allgemein, eine willkürliche Einwirkung auszuüben auf Phänomene, die nur nach unabänderlichen Gesetzen sich richten.[2]

Ein Ersatz in den andern Wissenschaften sei schwer dafür zu finden, wenn auch die Philosophie ihn zu bieten versucht hat. Sie verlor vielfach den Boden der Wirklichkeit. Denn hatte seit dem 16. und 17. Jahrhundert das reale Wissen sich abgewandt von einer verfallenden Philosophie, um dabei vielfach zur blofsen Empirie, zur blofsen Beobachtung von Thatsachen und einer unfruchtbaren Zusammenhäufung unzusammenhängender Beobachtungen herabzusinken, so habe die Philosophie sich isoliert und sich beschränkt auf die Ausarbeitung von moralischen und sozialen Theorien ohne Rücksicht auf die realen Fundamente unseres Wissens. Eine Philosophie als Wissenschaft des Ganzen hat es nach Comtes Meinung seit Leibniz nicht ge-

[1] Die positive Philosophie (Cours de philosophie positive) von Auguste Comte im Auszuge von Jules Rig. Übersetzt von J. H. v. Kirchmann. 2. Bd. Heidelberg 1884, S. 3 ff.

[2] Vergl. auch: Pünjer, Der Positivismus in der neueren Philosophie.

geben, auch Kant habe, trotz seiner logischen Schärfe, eine solche nicht geschaffen.

Comte hat nun zwar versucht, diesen vermeintlichen Rückstand in der deutschen Philosophie, wie er meint, zu erledigen durch Bearbeitung einer solchen Philosophie[2] auf „positiver Grundlage". von der seine „Soziologie" einen Teil bildet. Trotzdem dieses Fundament nicht selten in ungereimten Phantastereien, in „positiven" Thatsachen, die einen mindestens ebenso starken philosophischen Glauben voraussetzen, als das positive Christentum, das er verneint, einen religiösen fordert, so hat dieser neue Glaube doch starke Verbreitung gefunden, wie Pünjer auf dem Gebiete der Philosophie nachweist. In Frankreich beherrscht der Positivismus schon seit langem das ganze Schulgebiet. Und es steht zu fürchten, dass er das Unterrichts- und Erziehungsgebiet auch bei uns z. T. verschlingen wird. Der Anfang ist schon gemacht. Ja in verschiedenen pädagogischen Erörterungen, wie z. B. in der Kulturstufenfrage, hat er sich ganz unvermerkt eingeschlichen. Wiederholt begegnet man hier positivistischen soziologischen Hypothesen der „Dynamik", welche die Gesetze der Fortentwickelung der Gesellschaft untersucht. Selbst die kirchlich-christliche „deutsche Adelsgenossenschaft", die in der Volksschule Volkswirtschaft gelehrt wissen will, hat anstandslos ein Buch empfohlen, das ein Kind des Comteschen Positivismus ist. Und wie diese Philosophie auf pädagogischem Gebiete zu erobern versteht, wenn nur die hilfreiche Hand eines Übersetzers vorhanden ist, das zeigen u. a. die Werke von Spencer, die in der deutschen Übersetzung gerade so viele Auflagen erlebt haben, als im Original, und in kurzem mehr Auflagen, als die Zillers in einem Vierteljahrhundert. 1874 erschien die erste Auflage der Übersetzung von Spencers „Erziehungslehre", 1888 die dritte! Und doch bekennt der Übersetzer, das Meiste, was Spencer sage, sei für uns nichts Neues, insbesondere habe die Herbartsche Pädagogik das schon längst besser verkündigt. Auch hat Spencer in Deutschland keinen Verein von 800 Mitgliedern und keine Reihe besonderer Zeitschriften und kein „Jahrbuch" für seine Pädagogik hinter sich.

[2] Nach unserem Begriff der Philosophie ist die „Soziologie" keine eigentliche philosophische Disziplin ebenso wenig wie die Naturwissenschaft, die Jurisprudenz und die Theologie. Eine Philosophie als Gesamtwissenschaft ist m. E. heute selbst für ein Universalgenie wie Leibniz nicht mehr denkbar. Comte liefert auch selber die besten Beweise dafür.

Dass wir uns Ansichten der Positivisten aneignen, dürfte, so lange es nicht kritiklos geschieht, ja kein Fehler sein. Weder unsere Philosophie noch unsere Pädagogik hat ausgelernt und darf ausgelernt haben. Aber die Pädagogik, die Ethik und die Soziologie der Positivisten stehen in innigem Zusammenhange und dürften darum mehr als einmal mit unsern Grundansichten in Widerstreit geraten. Wollten wir darum nur eine Prüfung der Einzelheiten von Fall zu Fall vornehmen, so dürften wir Gefahr laufen, dass wir in diesen Einzelheiten auf den einen Boden gerieten und in den Grundlehren auf einem andern uns befänden. Wir sollten zu dem Ganzen Stellung nehmen.[1]

Der Gewinn dürfte auch in anderer Beziehung nicht ausbleiben. Die Beschäftigung mit den Fragen nach der Wirklichkeit des Lebens dürfte auch unsere Pädagogik, ja unsere gesamte Philosophie dem Leben näher bringen oder uns doch die Wege erkennen lehren, auf welchen dieses möglich ist.

Die Soziologie Comtes ist zwar nichts als eine Sozialphysik, denn sie verlässt den „positiven Boden“ insofern nicht, als sie die Psychologie lediglich als einen Teil der Biologie betrachtet und ihr die Phrenologie als ihren wissenschaftlichen Kern zuweist, ihre Psychologie also nur eine physiologische ist, während sie ihre Moral ebenfalls von der natürlichen Welt abstrahiert. Dennoch aber hat sie viel Anregendes und Fruchtbares, insofern sie es unternimmt, die Zusammengehörigkeit und die Wechselwirkung der Kollektiverscheinungen aufzuweisen, und insofern, so meint auch Willmann[2], „die Sozialforschung erst anhebt mit der Reflexion auf die Totalität der gesellschaftlichen Phänomene, kann Comte unter den Bahnbrechern desselben eine Stelle beanspruchen.“ „Die positive Sozialwissenschaft — so beurteilt Schäffle (a. a. O. I, 605) Comtes Werk — wird dadurch, dass sie die grofsen sozialen Zusammenhänge hoher Civilisation durchsichtig macht und dem Volksverständnis eröffnet, sowohl dem sozialen Neubau selbst, als einem höheren Aufschwung des ethischen Idealismus mächtigen Vorschub leisten. Aber falsch wäre es, den Fortschritt der Ethik von der Erweiterung nur des Vorstellungskreises zu erwarten. Grofse

[1] Von dem Standpunkte der Herbart-Zillerschen Pädagogik und Philosophie aus hat Spencers Erziehungslehre zuerst eine kritische Beleuchtung erfahren in der Schrift: Herbert Spencers Erziehungslehre kritisch beleuchtet von Dr. Frank Mc Murry (Schuldirektor in Englewood, Illinois). Gütersloh. 1890.

[2] Didaktik l, 50.

Ziele des Handelns, der praktischen Gemeinschaft sind es, die das Volksgefühl zur Ausgeburt höherer ethischer Normen anregen. Ist ja doch das lebendig reagierende „„ästhetische Urteil““ die Wurzel von Recht, Moral und allen praktischen Ideen.“

A. Comte habe schon um 1840 mit freiem, großem und vorurteilsfreiem Blick die atomistische Ökonomik, Moral- und Rechtsphilosophie richtig beurteilt (vergl. z. B. VI, 852—863). Er vergaß aber, neben dem Positivismus der Wissenschaft den ethischen Idealismus als Faktor zu würdigen. Der Idealismus aber rächte sich an ihm selbst! Ein Jahr gemütlicher Beeinflussung durch die „engelgleiche“ (angélique) Clotilde de Vaux genügte nachmals, sogar den wissenschaftlichen Wert seiner späteren Schriften sentimental zu beeinträchtigen. Der Vater des Positivismus war im Handumdrehen Humanitätsidealist, „Hoherpriester der Menschheitsreligion“ geworden.

Weniger phantastisch ist die Soziologie Spencers. Er wie auch der geistvolle Gouverneur von Kurland, Paul von Lilienfeld[1], und der schwäbische Nationalökonom Albert Schäffle[2] versuchen die Resultate der modernen Naturforschung, insbesondere die Entwickelungstheorie, auf die Gesellschaftswissenschaft anzuwenden. Die Gesellschaft wird so als „realer Organismus“ gefasst und dem uralten Gleichnis, welches das soziale Leben durch das organische deutet, die Bildlichkeit abgestreift. Wie der lebende Körper, der Individualorganismus, ein Komplex physischer Kräfte ist, so bildet der soziale ein solcher ideeller Kräfte. Und wie jener nicht bloß ein System darstellt, sondern ein Ineinander mehrerer Systeme, nämlich des Knochen-, des Muskel-, des Blutgefäß- und des Nervensystems, so bildet auch dasjenige, „was Menschen zu gegebener Zeit an gegebenen Orten zu einem Kollektivwesen vereinigt, nicht einen Verband, sondern ein Ineinander von Verbänden, ein komplexes soziales Gewebe, welches den nationalen Verband, das politische Gemeinwesen, das Gefüge der Stände und Berufsarten, die Religionsgemeinschaft und die ungezählten Aggregationen, welche durch wirtschaftliche, geistige, gesellige und andere Interessen, durch Zusammenleben, Verkehr und Sitte gestiftet werden, insgesamt

[1] Gedanken über Sozialwissenschaft der Zukunft. 4 Bde. Mitau 1873 ff.

[2] Bau und Leben des sozialen Körpers. Encyklopädischer Entwurf einer realen Anatomie, Physiologie und Psychologie der menschlichen Gesellschaft. 4 Bde Tübingen 1875 ff.

in sich begreift." In ähnlicher Weise ist versucht worden, auch die Lebenserscheinungen des sozialen Organismus aus denen des Individualorganismus „real" zu erklären und die Physiologie in vollem Umfange auf die Gesellschaft anzuwenden.

Ohne Frage ist dieser neue „Realismus" und „Positivismus" auch höchst anregend und befruchtend für die pädagogische Wissenschaft. Scharfsinnig und treffend sind Comtes Darlegungen, wo er die Erziehung in dem Zusammenhange der sozialen Erscheinungen aufsucht und verlangt, dass man zu ihrem Verständnis über die psychologischen und abstrakt-ethischen Bestimmungen hinausgehen und den geschichtlich wechselnden Stand der Civilisation heranziehen müsse, welcher Forderung sich auch Dilthey anschliefst. Hier trifft er durchaus mit dem zusammen, was wir vorhin mit den Worten Dörpfelds ausgesprochen haben und was auch Willmann erstrebt. Die Erziehung ist thatsächlich mehr als eine Kunst, wie Herbart sie auffasst; sie ist ein wesentlicher Faktor des sozialen Erneuerungsprozesses, der durch die Kunst nur gehemmt und gefördert, wie in der Richtung seiner Bahnen beeinflusst werden kann. Die alte „Naturgemässheit" eines Comenius, eines Rousseau, eines Pestalozzi bekommt durch diese neue Sozialforschung einen neuen Sinn und eine neue Bedeutung.

Die Anatomie, Physiologie und Psychologie der menschlichen Gesellschaft lehrt uns nun die Stelle erkennen, welche der Gegenstand des Erziehungs- und Bildungswesens als soziale Gelegenheit im Gefüge des ganzen sozialen Gewebes auszufüllen bestimmt ist; sie kann uns zeigen, von welchen sozialen Bedingungen ihr Erfolg abhängig ist, inwieweit die andern Lebensverrichtungen der Gesellschaft die Erziehungsarbeit beeinflussen oder bestimmen, sie muss uns mit einem Wort die sozialen Naturgesetze an die Hand geben, welche bei dem Entwurf einer Theorie des Schulwesens, ja der Sozialpädagogik überhaupt zu berücksichtigen sind und nach welchen daher auch die Erziehungsarbeit sich zu richten hat.

Um über die Individualpädagogik unsere Wissenschaft erheben zu können, haben wir somit allen Grund, uns auch über die Hauptprinzipien einer Gesellschaftswissenschaft als Hilfswissenschaft der Pädagogik zu verständigen und so auch nach dieser Seite hin ihre Grundlage zu erweitern.

Auch das wolle man insbesondere bedenken, dass die ganze Pädagogik Herbarts, ja z. T. auch die Philosophie, aus der

Hauslehrerarbeit, aus der Individualpädagogik, entsprungen ist, und in allen seinen pädagogischen Arbeiten Herbart den Erzieher „eines oder höchstens zweier Knaben möglichst gleichen Alters“ vorschwebt. Ohne Frage verdankt unsere Pädagogik diesem Umstande ihre Schärfe und Klarheit. Aber die Wirklichkeit hat so sehr wenig Raum für die Erziehung einzelner Knaben. Die Thatsache mag beklagenswert sein, aber sie lässt sich nicht beseitigen: unser öffentliches Erziehungswesen verlangt eine gemeinsame Erziehung mehrerer von einem Erzieher und eine Erziehung für gröfsere Gemeinschaften, für Familie, für Kirche, für das bürgerliche Leben, für den Staat, für das freie gesellige Leben. Wie ist aber beides möglich, oder vielmehr, wie lässt sich die Theorie einer solchen sozialen Erziehung wissenschaftlich feststellen, ohne die Existenzbedingungen menschlicher Gesellschaft untersucht und ohne die Gesetze ihrer fortgehenden Bewegung oder die Gesetze der Ordnung und des Fortschritts aufgesucht zu haben, ohne Sozialwissenschaft als Hilfswissenschaft?

Doch werden wir auch die Bedeutung nicht überschätzen dürfen, zumal nicht die der „positivistischen Soziologie“ oder der „realen Sozialwissenschaft“; denn ihre Verwendbarkeit zur Erklärung der Erscheinungen des sozialen Lebens ist doch nur eine begrenzte. Auch besteht zwischen der philosophischen, ja der ganzen Lebensanschauung, die wir vertreten, und der des Positivismus und Realismus eine grofse Kluft, die zu überbrücken uns wahrscheinlich nie gelingen wird, oder vielmehr: wenn wir auch schliefslich die Grundzüge dieser Soziologie sollten voll anerkennen können, so liegt für uns darüber hinaus noch ein Gebiet, das sie nicht anerkennt, das wir aber als den Kern der philosophischen Grundlage unserer Pädagogik nie preiszugeben werden willens sein. Hier liegt denn auch die Grenzscheide zwischen der Pädagogik eines Spencer und der unseren. Mit beredten Worten wird von Willmann[1], dem ich mich voll anschliefse, diese Grenze folgendermafsen umschrieben: „Jene Theorien haben für das Problem der Wechselwirkung von Individuum und sozialem Kollektivwesen keine genügende Handhabe und können sie nicht haben, weil sie Begriffe der natürlichen Welt auf die geistige übertragen, unangesehen der generischen Verschiedenheit beider Gebiete. Die Auffassung, dass die Analogie von Gesellschaft und lebendem Körper mehr sei als ein lehr-

[1] Didaktik I, 51 f.

reiches und fruchtbares Gleichnis, dass sie auf einer realen Konformität beider beruht und darum geradezu als soziologisches Erkenntnisprinzip benutzt werden könne, beruht auf einer Übereilung. Der Gesellschaft wird nicht genug gethan, wenn man sie als einen Komplex ideeller Kräfte bezeichnet: sie ist vielmehr ein ideeller Komplex von Kräften. Eine durch Sprache, Sitte, nationale Interessen u. s. w. verknüpfte Menschenmasse ist noch nicht ein Volk, sondern erst eine solche, die sich als ein Volk auffasst, betrachtet, weiſs[1]; eine Schar von Gläubigen, welche von einem und demselben religiösen Ideengehalte durchdrungen sind, macht noch keine Religionsgemeinschaft aus, sondern erst das Bewusstsein derselben, im Glauben vereinigt zu sein. Beim tierischen Organismus genügt eine gewisse Komplikation von Kräften, um dem Wesen Realität zu geben, beim sozialen müssen die webenden Kräfte zunächst eine That des Bewusstseins veranlassen, welche ihm erst Realität verleiht; ohne diese That, als einen Akt der Freiheit, eine geistige Satzung ist das soziale Wesen gar nicht vorhanden. Darum hat das Einzelbewusstsein für das soziale Kollektivwesen eine ganz andere Bedeutung, als das organische Einzelwesen, die Zelle, für den lebenden Körper. Die Zelle ist Bestandteil des Organismus; das Einzelbewusstsein ist nicht bloſs Bestandteil des sozialen Kollektivwesens, sondern zugleich der Herd der immer neuen ideellen Erzeugung desselben. Die Zelle ist gegenüber dem Organismus eine Einheit niederer Ordnung, oder teleologisch ausgedrückt: sie ist für denselben da, auf ihn als Zweck bezogen; das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft dagegen ist durch eine analoge Unterordnung nicht zu bestimmen: beide sind für einander da, keines ein bloſses Mittel für das andere; die moralische Welt läuft in zwei Spitzen zugleich aus: in der individuellen Persönlichkeit und in der geistig-sittlichen Gemeinschaft; der Stufenbau der physischen Welt macht hier einem neuen architektonischen Prinzipe Platz.

„Die tiefe und zugleich anspruchslose Weisheit der christlichen Weltanschauung weist auch in diesem Punkte auf das Rechte hin, und an ihr kann die naturalistische Auffassung ihre Rektifizierung finden. Das Gleichnis vom lebendigen Leibe hat für die christliche Ansicht eine fundamentale Bedeutung, und

[1] Vergl. darüber die betreffenden Bestimmungen im Programme der Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft. Bd. I.

keine mechanistische oder individualistische Zeitströmung hat die Kirche an ihrem organischen Charakter irre gemacht; aber die Eingliederung in den mystischen Leib bedeutet nicht die Aufhebung des absoluten Wertes des individuellen Geistes, vielmehr die Obsorge, dass jeder Einzelne das Leben habe und Keiner Schaden leide an seiner Seele, welchen Schaden alle Güter der Welt nicht aufwägen, die höchste Funktion der christlichen Gemeinschaft."

Damit weisen wir jene „Soziologie" als Hilfswissenschaft nicht ab; im Gegenteil, wir müssen sie als solche für die soziale Pädagogik anerkennen, nur können wir sie nicht als die einzige und als eine hinreichende bezeichnen, weil sie sich über eine Sozialphysik kaum erhebt. Für die Gebiete, die in der Gesellschaft jenseits des natürlichen Geschehens liegen, haben wir uns nach andern Erkenntnisquellen umzusehen. Diese Gebiete aber sind das Geistige, das über die materiellen Vorgänge hinausgeht, und das Sittliche, das die Normen für das menschliche Wollen bestimmt, und sie deuten hin auf eine Sozial-Psychologie und eine Sozial-Ethik. —

Zum Schluss sei noch gestattet, durch ein paar willkürlich aufgegriffene Beispiele zu illustrieren, dass, wie oben angedeutet wurde, die Vernachlässigung der sozialen Seite der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften ihre tiefen Schatten auch mitten in die Schularbeit hineinwirft und hier Widersprüche erzeugen und bestehen lässt, die durch keine individualpsychologische Deduktion zu ergründen und zu beseitigen sind, aber durch unsere Doppelbetrachtung sich aufzuhellen beginnen. Diese Fragen zu lösen, soll und kann dabei nicht meine Aufgabe sein. Ich will sie nur beleuchten und zeigen, dass die Individualpädagogik sie nicht ausdenken kann. Für ein Weiteres wäre eine pädagogische Sozialpsychologie und eine pädagogische Sozialethik erforderlich, die bislang noch fehlen.

Das erste Beispiel sei der Durcharbeitungstheorie, das zweite der Lehrplantheorie entnommen.

1. Es bestehen, auch innerhalb der Herbartschen Kreise, verschiedene Auffassungen über die „Analyse". Dörpfeld z. B. will nach ein paar einleitenden Bemerkungen Analyse und Synthese mit einander in seiner entwickelnden Anschauungsoperation

verbunden wissen, während man anderswo in „Präparationen" eine stundenlange isolierte Analyse finden kann. Die „Praktiker", die sich von ihrem „Takte" leiten lassen, neigen der Dörpfeldschen Auffassung zu. Wie könnte nun die Frage von unserem Doppelstandpunkte aus sich lösen lassen?

Für das binäre Verhältnis von Lehrer und Schüler ist die isolierte Analyse vollauf gerechtfertigt. Alle Gründe dafür sind stichhaltig. Für das Verhältnis eines Lehrers zu einer ganzen Klasse aber werden sie plötzlich hinfällig; denn was für den einen Schüler eine Analyse ist, das ist zugleich für viele andere die denkbar schlechteste Synthese, die ungeklärte, ungeordnete, ja nicht selten irrige und leere Vorstellungen in ihre Köpfe bringt und noch dazu in einer Weise, die für sie Langeweile zu erzeugen im stande ist. In den Übungsschulen der pädagogischen Universitätsseminare mit höchstens einem Dutzend Schüler macht sich der Umstand weniger fühlbar. Mit der Gröfse der Schülerzahl wächst er aber dermafsen, dass selbst das dunkle Gefühle der „Praktiker" sich naturgemäfs dagegen sträubt. Hinzu kommt noch, dass in einer Übungsschule ein fühlbarer Übelstand zunächst im Praktikanten gesucht werden muss und auch wohl gesucht wird. Im Grunde aber sind Einzelwissen und Klassenwissen und -Erfahrungen zwei Dinge, die nicht verwechselt werden dürfen.

Wird dagegen blofs zur näheren Bestimmung und Erläuterung des Zieles eine Analyse einer von allen sicher gewussten Vorstellungsmasse vorgenommen und dann alles Einzelne, was ebenfalls schon im Bewusstsein Einzelner vorhanden ist oder in demselben abgeleitet werden kann, mit der Synthese Schritt für Schritt verwebt, so kommt die Analyse bei allen zu ihrem Recht, denn nichts wird ihnen vorgesagt, was sie selber schon wissen oder finden können; oder wo solch analytisches Material für andere ein synthetisches wird, da wird es sofort geklärt und vollständig ergänzt. Die ganze Klasse kann vollständig mitarbeiten, ohne an ihrem Interesse und ihrer Spannkraft benachteiligt zu werden.

Ein ähnliches liefse sich ebenso leicht zeigen bei der Frage, ob durch „klassischen Text" oder durch das mündliche Wort des Lehres oder „unterredungsweise" Neues dargeboten werden sollte. Auch die „Anwendung" der bislang gedruckten „Präparationen" dürfte sozialpsychologisch und sozialethisch oft anfechtbar sein. Doch das seien nur ein paar Hindeutungen.

2. Als zweites Beispiel fassen wir die „Organisation

des Bildungsinhaltes"[1], des Lehrstoffes in der Form der „Theorie des Lehrplans"[2] ins Auge.

Die landläufige Praxis kennt hier keine wissenschaftlichen Prinzipien, und die Theorie, welche sie stützt, eben so wenig. Was Kahle[3] unter dem Motto: „Die Masse könnt ihr nur durch Masse zwingen" sagt, ist eine der weitverbreitetsten Ansichten in Kreisen aufserhalb unseres Vereins: „Die Lehrgegenstände unserer Seminar-Übungsschule sind Religion (heilige Geschichte, Bibellesen, Perikopenerklärung, Katechismus, geistliches Lied, Gebete), deutsche Sprache, Rechnen und Raumlehre, Zeichnen, Realien (Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung, Naturlehre), Singen, Turnen, weibliche Handarbeiten. Die Mittelschule gewährt aufserdem noch Unterricht in fremden Sprachen (Französisch, Englisch). Damit folgen wir den gesetzlichen Bestimmungen; diese selbst aber haben sich in der Wahl und Bezeichnung der Lehrgegenstände dem Herkommen und allgemeinen Brauch angeschlossen. Eine psychologische Ableitung derselben ist bis jetzt nicht gelungen; doch hat man nicht ohne Erfolg versucht, das durch das Herkommen Gewordene nachträglich theoretisch zu rechtfertigen und übersichtlich zu gruppieren. (Grube, D. psych. Studium des Volksschullehrers, 5. Kap.; G. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre, 2. T., § 67; Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans.)." Dass es auf dem Gebiete des höheren Schulwesens wesentlich anders aussieht, ist mir nicht bekannt geworden. Bei einer Unterredung mit einem preufsischen Gymnasiallehrer über den Wert und Unwert einer pädagogischen Theorie überhaupt konnte er mir die Frage nicht mit einem Ja beantworten: ob ihr Lehrplan etwa nicht den Anforderungen irgend einer spezifisch pädagogischen Theorie, sondern blofs den Forderungen des ABC der Logik genüge, wonach man ein Dutzend und mehr Gegenstände nicht nach Belieben, sondern nach bestimmten Einteilungsprinzipien aufzuzählen habe, wie man es doch schon von jedem Quartaner im Aufsatze verlange. Eine weitere Frage, ob diese Einteilungsgründe äufserer Natur („Herkommen", „allgemeiner Brauch" etc.) oder innerer, sachlicher Natur seien, blieb damit schon überflüssig.

---

[1] Willmann II, 186.

[2] Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gütersloh. 1873.

[3] Grundzüge der evangel. Volksschulerziehung. Breslau. 1873. S. 159.

Die hergebrachte und gesetzlich verordnete Erziehungs- und Unterrichtslehre anerkennt somit nur als soziales Prinzip „die gesetzlichen Bestimmungen“ und die Tradition. Die soziale Gemeinschaft Staat und die auf dem Schulgebiet in seinem Dienste stehende Kirche verlangen, dass ein bestimmter Bildungsinhalt konserviert werde und wohl oder übel eine „Schülerherde“ sich ihn aneigne. Der Stoff als solcher muss gewusst werden; wo er „sitzt“, da hat ein Lehrer „Vortreffliches“ geleistet. Natürlich wird dabei verlangt, dass der Lehrer seinen Stoff möglichst „interessant“ darbiete und die Kinder mit Lust und Freude um die Wette „lernen“. Aber das alles ist und bleibt ein Mittel, um den Schüler zu einem bloſsen Träger des Kulturgutes für Staat und Kirche zu machen.

Demgegenüber fasst die neuere Pädagogik, die von Pestalozzi ausging, das Subjekt ins Auge und sucht festzustellen, welche Beziehungspunkte der Lehrstoff im Subjekt vorfindet und aufsuchen soll. Ohne Frage ein groſser Fortschritt, den aber leider nur wenige Schulverordnungen sich bis jetzt voll angeeignet haben. Zu einer Theorie des Lehrplans ist m. W. aber noch kein Pestalozzianer gekommen. Denn eine didaktische Anschauung, die sich als Theorie legitimieren will, hat zu zeigen, dass die ausgewählten Lehrfächer nicht einen bloſsen, nach Zufall oder Gutdünken aufgeschütteten Haufen, sondern ein durch Natur und Überlegung wohlgefestigtes Gebäude bilden, an dem auch kein einziger Stein verrückt oder herausgenommen werden kann. Von dieser Aufgabe hat die bisherige Pestalozzianische Didaktik ein beträchtliches Stück Arbeit übrig gelassen.

Der Wendepunkt in der Didaktik trat durch Herbart und insbesondere durch Ziller ein. Dörpfeld[1] hatte darum allen Grund zu sagen: „Von den Kennzeichen, welche das Buch (die „Grundlegung“ von Ziller) als eine wahrhaft wissenschaftliche Leistung qualifizieren, will ich nur eines hervorheben. Eine Unterrichtslehre, welche den Anforderungen der Psychologie genügen soll, hat namentlich ein schwieriges Problem vor sich. Es besteht darin, die verschiedenen Lehrgegenstände einer allgemeinen Bildungsanstalt (Volksschule, Realschule, Gymnasium) als ein Ganzes zu erfassen, oder genauer gesagt: nachzuweisen, welche Lehrfächer erforderlich sind, damit sie eben so ein Ganzes bilden wie die Glieder des Leibes, von denen keins fehlen darf, wenn der Gesamtzweck erreicht werden soll, —

[1] Ev. Schulbl. 1875, No. 1, S. 5.

und wie dann diese Lehrfächer, dem gesamten Bildungs- und Erziehungszwecke gemäſs, zu einander in Beziehung gesetzt werden müssen. Man sehe nun die vorhandenen allgemeinen Unterrichtslehren darauf an, was sie zur Lösung dieses Problems leisten, ja ob sie dieselbe auch nur anstreben. Die landläufige Pädagogik — selbst die, welche Regulative und Reglements schreibt — scheint nicht einmal zu ahnen, dass es ein solches Problem gebe. Angesichts solcher Behaglichkeit kommt es einem vor, als ob Männer wie Herbart und Mager nicht in Deutschland, sondern in einem andern Erdteile gelebt hätten. In Zillers Werk ist das genannte Problem mit dem vollen Ernst, den die Wissenschaft fordert, wieder angefasst und seiner Lösung um ein Beträchtliches näher geführt. Die volle Lösung hat natürlich noch gute Weile; sie kann nicht Eines Mannes Aufgabe und Werk sein, — vollends nicht, wenn es sich darum handelt, was demgemäſs in der Lehrpraxis geschehen muss." — „Schleiermacher und Herbart haben genugsam gemahnt, die Untersuchung über das materiale Prinzip des Unterrichts — d. i. über den Inhalt, die Lehrgegenstände — nicht zu versäumen; allein die von Pestalozzi ausgegangene Anregung, wie sie auf dem Volksschulgebiet begriffen wurde, drängte immer wieder nach dem formalen Prinzipe — nach dem Lehrverfahren, der Methode — hinüber. Diese Einseitigkeit hat sich bitter gerächt, und nicht am wenigsten gerade an dem Stücke, das am eifrigsten gepflegt wurde — an der Methode."[1] „Für die wissenschaftliche Pädagogik hat Herbart die Bahn gebrochen und den Grund gelegt, insbesondere durch seine Forschungen in der Psychologie und Ethik. Auf diesem Grunde muss fortgebaut werden — so, wie er selbst in seinen pädagogischen Schriften begonnen hat. Dass dies auch bereits mit Fleiſs und Erfolg geschehen ist, zeigen die litterarischen Arbeiten von Mager, Stoy, Ziller, Ballauff, Bartholomäi, Hollenberg, Barth, Willmann u. a. — und die Jahrbücher des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik", an dessen Spitze Prof. Ziller steht. Die hervorragendste und umfassendste Leistung zur Fortbildung der wissenschaftlichen Pädagogik bietet aber das oben genannte Hauptwerk Zillers. (Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.) Wer zu erfahren wünscht, wie die Pädagogik sich ausnimmt, wenn sie mit wissenschaftlichem Sinne auf- und angefasst wird, kann dies hier in einem Muster-

[1] Theorie des Lehrplans. Vorwort.

werke sehen, wie die pädagogische Litteratur kein zweites besitzt." — — „In der praktischen Ausprägung der theoretischen Grundsätze bestehen zwischen der Zillerschen Ansicht und der meinigen einige Differenzen, — teils in der Auswahl des Lehrstoffes auf den einzelnen Stufen, teils im Lehrverfahren. Von diesen Abweichungen ist indessen hier nicht zu reden. Ich deute auch blofs deshalb darauf hin, um zu bemerken, worin sie, so viel ich sehe, ihren tieferen Grund haben, — nämlich darin, dass nach meiner Auffassung die Natur der Lehrgegenstände mehr befragt werden muss, als es in der Herbartschen Schule bisher zu geschehen pflegte."[1]

Hierdurch tritt neben die subjektiv-individuale Auffassung aber sofort eine objektiv-soziale und die Theorie in ein neues Stadium. Die Lehrgegenstände, deren Natur befragt werden muss, sind nämlich ein Kulturgut der Gesellschaft, ein objektiv Gegebenes, kein für subjektive Zwecke zu Suchendes. Jene beiden Auffassungen — die traditionelle wie die subjektiv-psychologische — können so ausgeglichen und ergänzt werden.

Doch die Gesellschaft bietet nicht blofs diese Lehrstoffe als Kulturgüter, sie fordert sie auch als erworbenes Gut von ihren einzelnen Gliedern. Ist an denselben das vielseitige Interesse des Individuums zu pflegen, so hat dieses auch wiederum mit einem vielseitigen Verständnis und Wissen der Gesellschaft in ihren verschiedenen Gemeinschaftsformen zu dienen — nach dem Verhältnis seiner Kräfte und Stellung. Ein Interesse ohne Kenntnisse ist nicht genügend in einer realen Welt; es bleibt eine Form ohne Inhalt, eine Strebung ohne genügende Mittel.

Eine soziale Pflicht nötigt uns also, an die Frage der Stoffauswahl auch von aufsen, von dem Kulturgehalte der modernen Gesellschaft, von den Lehrgegenständen selbst, hinanzutreten und die Resultate beider Betrachtungsweisen zu einander abzupassen.

Doch noch ein Drittes kommt hinzu. Diese Lehrstoffe wollen auch ethisch geprüft sein.

Ziller hat sie wie Herbart auf ihren individual-ethischen Wert hin vorwiegend angesehen, nämlich welchen Beitrag sie liefern können zur Ethisierung des Einzelnen in dem jeweiligen Alterssstadium. Die Eindrücke der frühen Kindheit haften aber am längsten und auch das hier gebildete ethische Urteil reicht oft durch das ganze Leben. Darum verlangt die sozial-ethische Wertschätzung inbetreff des Nacheinander,

[1] Schulbl. 1875. No. 1, S. 5.

dass der Schüler nur an Stoffen gebildet werde, die einen Wert für das ganze Leben behalten, und die sozial-ethische Wertschätzung für das Nebeneinander, dass der Lehrstoff auch für das ganze Leben der Gegenwart seinen ethisch vollgültigen Wert besitze und zur Ethisierung aller sozialen Gemeinschaften proportional beitragen kann.

So auf zwei Beinen stehend, wird unsere Lehrplantheorie nicht blofs einen sichereren Stand gegenüber allen Angriffen von rechts und links besitzen, sondern auch besser vom Fleck kommen, als es ihr auf dem einen bislang möglich gewesen ist.

Von hier aus will aufs neue die Kulturstufenfrage besehen sein, und man wolle z. B. einmal untersuchen, ob die Märchen des ersten und der Robinson des zweiten Schuljahrs einen so hohen sozialen sachlichen wie ethischen Wert haben, dass sie je ein Achtel der ganzen Schulzeit beanspruchen dürfen, ohne die gleichschwebende Vielseitigkeit des objektiven Wissens zu gefährden, und ob letztere gerade während der beiden Schuljahre zu ihrem Rechte kommen kann.

Ebenso wolle man sich einmal von diesem Gesichtspunkte aus die Frage vorlegen, ob nach den Zillerschen Kulturstufen die Schüler nicht viel zu spät, wenn überhaupt genügend in das Kulturleben der Gegenwart sich hineinarbeiten. Ziller bietet ja manchen hübschen Ersatz durch seine „Analyse"; aber die gehört der formalen Durcharbeitung an und kann für die materiale Frage nicht in Betracht kommen. Ihr Nutzen würde ja ohnehin nur noch vermehrt werden.

Doch ich will damit noch nichts entschieden haben. Dazu wären besondere Abhandlungen erforderlich. Ich will nur das Nachdenken auf jene Fragen lenken und höchstens das konstatieren, dass es nicht gerade ein Zeichen geringeren Nachdenkens oder des Nachgebens zufälligen Forderungen gegenüber ist, wenn manche Herbartianer hier nicht ohne weiteres mit Ziller gehen können. Doch hoffe ich, auf den Weg zum vollständigen Ausgleich hiermit gewiesen zu haben. Manche von diesen werden dann auch gewiss einsehen lernen, dass in den Kulturstufen eine so tiefe, wissenschaftlich-gründlich durchdachte Forderung steckt, über die nur ein Unverständiger lächeln und witzeln kann, eine Forderung, die durch eine soziale Betrachtung nur noch verstärkt werden wird.

Desgleichen wolle man von hier aus auch einmal das Nebeneinander der Lehrfächer, die sogen. Konzentration betrachten. Die Individualpädagogik konzentriert vom

Subjekte aus: individual-psychologisch und ethisch. Darin liegt eine sehr starke Seite der Zillerschen Konzentration, die manche neuerdings leider mit preisgegeben haben, weil die Einseitigkeit unhaltbar war. Auf die unterrichtliche Verbindung der Lehrstoffe (durch den Lehrplan und das Lehrverfahren) wird aber die Pädagogik, wie auch Dörpfeld betont, „durch jede ihrer Hilfswissenschaft hingewiesen uud daran gemahnt:

durch die Natur der Lehrgegenstände,
durch die Natur des Geistes (Psychologie) und
durch das Erziehungsziel (Ethik) —

also von allen Seiten und zwar von jeder in besonderer Weise. Jede Hilfswissenschaft hebt besondere Gründe hervor und deckt besondere Vorteile auf.“[1]

Dörpfeld hat die Frage von der Natur der Lehrgegenstände aus, also fachwissenschaftlich, behandelt. Nur dadurch ist es ihm möglich geworden, allgemeine objektive Prinzipien der Konzentration zu gewinnen, die bislang leider noch in keine pädagogische Arbeit von Bedeutung voll übergegangen sind. Statt dessen spielt der Individualismus und Subjektivismus gerade hier noch eine grofse Rolle. Die ethische Beleuchtung ist D. uns leider schuldig geblieben. Doch diese von der Natur der Lehrstoffe verlangte Organisation derselben im Unterrichte würde noch eine weit höhere Bedeutung und eine gröfsere Zusammenhangskraft bekommen, wenn man sich einmal die Frage vorlegen würde, was sie zur Verwirklichung der sozial-ethischen Ideen beitragen kann und wie sie zu dem Zwecke ausgebaut werden sollte. Welche Bedeutung von ungemeiner Tragweite würde z. B. die Aufstellung und Durchführung der Forderung haben, dass in allen Schulen von der Volksschule bis zum Gymnasium die Lehren des religiös-sittlichen Unterrichts mit denen der Geschichte und Naturwissenschaft in organischem, widerspruchslosem Zusammenhang stehen müssen. Sie müsste schliefslich zu einer Reformation im Denken des Volkes führen, aus der eine höhere Einheit zwischen Religion und Wissenschaft hervorginge, die den „nagenden Wurm der Gesellschaft“, die wissenschaftsfeindliche Religionslehre und die religionsfeindliche Wissenschaft vernichten dürfte. Jetzt aber bleiben meistens zwei Seelen so lange in der Brust des Jünglings wohnen, bis die eine stark genug ist, die andere feindlich gesinnte völlig zu verdrängen.[2]

[1] Ev. Schlbl. a. a. O. S. 4.

[2] Diesen Dualismus im Unterrichte der höheren Schulen hat u. a. Prof. Paulsen a. a. O. mit treffenden Worten gekennzeichnet.

Wenn nun in solcher oder ähnlicher Weise bei allen Fragen der Lehrplantheorie neben den Untersuchungen von der Psychologie aus in gleichem Mafse solche von der Sozialethik, den Fachwissenschaften als Lehrgegenstände und soziale Kulturgüter, der Sozialwissenschaft und der Geschichte aus angestellt werden, wenn so das, was bislang vorwiegend subjektiv-individualpsychologisch tiefsinnig begründet worden, objektiv und sozialwissenschaftlich-historisch geprüft und entsprechend ergänzt und berichtigt wird, so wird man alle begründeten und unbegründeten Anklagen verstummen machen und ein volles Recht haben, mit Dörpfeld [1] zu sagen: „Wer sich auf diesen Standpunkt stellen kann und dann in die Vorzeit zurückschaut, dem wird sich die erfreuliche Wahrnehmung aufdrängen, dass die Geschichte der Didaktik an einem bedeutsamen Knotenpunkte angelangt ist — vielleicht an dem bedeutsamsten, den sie bisher erlebt hat — an dem Punkte nämlich, wo der Entwickelungsgang der gesamten Didaktik, nachdem er Jahrhunderte lang durch allerlei Hemmnisse und wunderliche Zickzackwege mühselig sich durchgearbeitet hat, nunmehr mit Macht auf einen, allen Lehrfächern zu gute kommenden periodischen Abschluss hindrängt. Möchte die dermalige Generation des Lehrerstandes dieser schulgeschichtlichen Aufgabe gewachsen sein!“

Zeigen zu wollen, welche Modifikationen die Forderungen einer Theorie vom Nach- und vom Nebeneinander im Lehrplan, die Forderungen der sogenannten Kulturstufen- und Konzentrationsidee erfahren dürften, würde notwendigen Einzeluntersuchungen vorgreifen und zu weit hier abführen. Ich bescheide mich mit dieser Andeutung, dass sie zu modifizieren, jedenfalls durch eine soziale Betrachtung aufs neue zu begründen sind.

Die ganze Frage ist in der Zillerschen Pädagogik fast ausschliefslich von der Natur des Geistes aus, wenn auch unter stetem Hinblick auf das Erziehungsziel, erörtert worden. Dass sie der Natur der Lehrgegenstände nicht gerecht werde, ist eine alte, immer wiederkehrende und allgemeine Klage, die ja selbst Dörpfeld erhebt. Ohne Frage aber ist hier seit mehreren Jahren, insbesondere seit der Herausgabe der „Schuljahre“ von Rein, Pickel und Scheller, eine Änderung eingetreten; doch Arbeiten, welche die Frage von diesem Gesichtspunkte aus selbständig und monographisch beleuchten, sind mir aufser

[1] Theorie eines Lehrplans. S. VII.

den genannten von Dörpfeld nicht bekannt, diese aber sind wenig beachtet worden.

Die psychologische Untersuchung ist zudem eine individualistisch-einseitige. Und die Direktiven aus der Ethik sind ebenfalls individualistischer Natur, sich auf den „religiös-sittlichen Charakter“ blofs des Individuums beziehend. Aufserdem tragen die Zillerschen Untersuchungen ein ausschliefsliches und wiederholt von Ziller (u. a. in der „Grundlegung“ und in dem Streit gegen Dittes) ausgesprochenes reformatorisches Gepräge.

Willmann, der höchst selten in seinem verdienstvollen Werke seinen Lehrer Ziller nennt, dem er übrigens in seinen „Pädagogischen Vorträgen über die Hebung der Geistesthätigkeit“ einen ehrenvollen Denkstein der Dankbarkeit gesetzt hat, dem scheint die Zillersche Pädagogik vorzuschweben, wenn er (Didaktik I, 54) allgemein sagt: „Ein reformatorisches Streben wird niemals der Vergangenheit gerecht; indem es darauf ausgeht, das Gegebene umzubilden, kann es nicht unbefangen die Kräfte und Werte untersuchen und schätzen, welche in diesem vorliegen und so nicht das volle Verständnis für die darin aufgesammelte geschichtliche Arbeit bewahren.“ Es liegt etwas Wahres in der Behauptung.

Wie darum neben Plato ein Aristoteles notwenig war, so muss auch die Herbart-Zillersche Pädagogik in der Richtung der Bestrebungen von Mager, Dörpfeld und Willmann ergänzt, berichtigt und fortgebildet werden.

Es wäre gewiss schon mehr in der Richtung geschehen, wenn Dörpfeld sich mehr an der Mitarbeit im Jahrbuch und an den Verhandlungen hätte beteiligen können oder wenn er seit 1869 sein Doppelprinzip nicht blofs an dem versteckten Orte in den „Grundgebrechen der Schulverfassungen“, sondern in demselben Mafse an der Spitze seiner didaktischen Schriften wiederholt betont hätte. In dieser Beziehung muss ich es auch bedauern, dass er Ziller gegenüber stets der direkten Kritik bis nahe vor dessen Tode ausgewichen ist, um der Zillerschen „praktisch-reformatorischen Arbeit“, wie er sie nennt, nicht noch mehr den Weg zu verbauen, als er thatsächlich bis heute ihr verbaut ist. Seine Sorge war stets, wie sie in der Äufserung (a. a. O. S. 4) zum Vorschein kommt: „Zillers Hauptwerk, die „Grundlegung“, ist seiner Zeit in d. Bl. in einem besonderen Artikel (von Dr. Hollenberg) eingehend besprochen worden. Ich kann aber nicht umhin, bei dieser Gelegenheit nochmals ange-

legentlich auf dasselbe aufmerksam zu machen, da es in den Kreisen der Volksschullehrer nicht nach Gebühr bekannt geworden zu sein scheint." Wer jedoch Dörpfelds sämtliche Schriften mit Aufmerksamkeit liest, fühlt überall heraus, dass das soziale Prinzip der Erziehung es ist, mit allen seinen Konsequenzen, welches für ihn bei Ziller nicht genügend Würdigung findet und desto weniger, je mehr Ziller von der „Grundlegung" zur Spitze der Didaktik im Ausbau seiner Pädagogik fortschritt. —

Bei diesen beiden Beispielen handelte es sich nur um die Schularbeit, deren Fundament die Individualpädagogik immer in erster Linie zum Ausgangspunkte behalten wird. Weit einschneidender berührt unser Thema die zweite Reihe von Fragen über das, was zum Erziehungs- und Bildungswesen gehört, das eben in erster Linie eine soziale Angelegenheit ist. Hier handelt es sich zunächst darum, wie die Interessen der verschiedenen Gemeinschaften zu berücksichtigen sind in den Anstaltsordnungen (den Schulordnungen im engeren Sinne), im Lehrreglement, im Lehrplan, in der Bildung und Persönlichkeit der Lehrer in der Schuleinrichtung, der Klasseneinteilung, der Geschlechtervereinigung oder -Trennung u. s. w., und sodann, wie die Rechte (und Pflichten) dieser Gemeinschaften garantiert und bethätigt werden können in der Schulverfassung (Verwaltungsordnung), durch welche jene anstaltlichen Einrichtungen und was dazu gehört, hergestellt, geschützt und geleitet werden sollten.

Sind da jene „angedeuteten Untersuchungen von der Pädagogik und der Kulturpolitik in der That mit dem gebührlichen und wissenschaftlichen Ernst aufgenommen und durchgeführt? Sind die grundlegenden Wahrheiten, welche wir für die Ordnung der Schularbeit und für die Ordnung der Schulverwaltung brauchen, wirklich dergestalt wissenschaftlich begründet und klargestellt, dass jeder Widerspruch als Unwissenheit oder eigenwillige Thorheit bezeichnet werden dürfte? Steht es nicht vielmehr so, dass es den Anschein hat, wie wenn auf diesem Gebiet alles auf unsicheren Meinungen und schwankenden Ansichten beruhe, — dass die abstrusesten Ideen und die albernsten Projekte sich eben so unbefangen in die Diskussion zu mischen wagen, wie eine aus gründlicher Forschung hervorgegangene Überzeugung, — ja dass die wichtigsten Fragen, welche bestimmte Vorkenntnisse und besonnenes Überlegen erfordern, auf dem Markte durch beliebig zusammengetrommelte

Volkshaufen entschieden werden sollen? — Ja, so steht es," meint Dörpfeld.[1]

Hier liegt also noch ein weites Gebiet zur Bebauung vor uns, wobei es gilt, das soziale Prinzip so zur Geltung zu bringen, dass es in der pädagogischen Wissenschaft und in der pädagogischen Bethätigung dem individualen das Gleichgewicht halte und so ein gesundes Erziehungs- und Bildungswesen entstehe.

Auf dieses am wenigsten bebaute Gebiet macht auch Dilthey aufmerksam, indem er sagt: „Der erste Teil einer wissenschaftlichen Pädagogik hat Aufgaben zu lösen, welche bisher gröfstenteils noch gar nicht gesehen, allesamt aber noch nicht wissenschaftlich behandelt worden sind. Er untersucht zunächst den Ursprung der Erziehung, des Unterrichts, der Schulen und die zunehmende Gliederung des Schulwesens in der Gesellschaft." . . . „Heute stehen wir vor der Aufgabe, in unserem vielgestaltigen Schulwesen durch eine planvolle Unterrichtsgesetzgebung solche Beziehungen der Schulen zu einander herzustellen, dass jede individuelle Kraft ihren Weg zu dem Beruf findet, der ihr entspricht. In dem Wettkampfe der Völker würde unsere Nation einen wichtigen Vorsprung gewinnen, vermöchte sie gleichsam haushälterisch in einer planvollen Ökonomie der Kräfte jede Einzelkraft zur höchsten in ihr liegenden Leistung zu bilden und in Wirkung zu setzen. Diese Aufgabe in unserm Staate zu lösen, wird es zwar nicht eines Unterrichtsgesetzes, aber doch einer einheitlichen und folgerichtigen Schulgesetzgebung bedürfen, welche wie einst die pädagogische Reformgesetzgebung von Humboldt, Süvern und ihren Genossen nach einem vorhandenen konsequenten Plane verfährt.

„Der erste Teil der Pädagogik hat alsdann weiter die Beziehungen zu untersuchen, in welchen Erziehung und Schulen zu den Centren der äufseren Organisation der Gesellschaft: Familie, Gemeinde, Staat und Kirche stehen. . . . Gegenüber der gegenwärtigen Neigung, die Schule ausschliefslich staatlich zu gestalten, wird jeder gesellschaftliche Körper nach dem Mafs, in welchem er ein Element des Erziehungszweckes in einer Zeit und in einem Volke vertritt, auch von der Regelung der Erziehung zu beteiligen sein. Die Familie repräsentiert vor

[1] Grundgebrechen S. 34.

[2] „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft." XXXV. Sitzungsbericht der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. 1888. S. 882 ff.

allem das Element des menschlichen Glücks; die Gemeinde erstrebt die Brauchbarkeit in ihrer Wirtschaftsgemeinschaft; der Staat fordert die Fähigkeit, leistungsfähig für das Ganze zu sein, dessen Gesetz sich unterzuordnen und es mafsvoll fortzubilden. Die Kirche aber arbeitet an dem höchsten Ziel der Person, in welchem diese einsam und gleichsam jenseitig sich der Gottheit gegenüber findet. So bemerkt man, wie gerade in dem Gleichgewicht dieser Kräfte, welche die moderne Gesellschaft ausmachen, die Allseitigkeit der Erziehung gesichert ist. Bemächtigte sich eine dieser herrschenden Kräfte ganz der Kinderseele, so würde die Erziehung in Einseitigkeit erstarren."

Allerdings ist es Thatsache, dass die allermeisten pädagogischen Lehrbücher, Zeitschriften und Einzeluntersuchungen diesen „ersten" und fundamentalen Teil unserer Wissenschaft weder gesehen, noch wissenschaftlich behandelt haben.

Doch trotz der zahlreichen und schwierigen Probleme, die hier noch zu lösen sein mögen, darf gesagt werden, dass innerhalb der pädagogischen Schule Herbarts, insbesondere von Mager und Dörpfeld, alle diese Aufgaben nicht blofs gesehen, sondern auch verschiedene Einzelfragen so wissenschaftlich behandelt worden sind, als es damals und für sie möglich war. Wenn ihre Schriften im günstigsten Falle im Bibliotheksstaube begraben liegen oder seit Jahrzehnten auf den Böden der Verlagshändler vergilben, so ist das nicht ihre Schuld und schmälert auch nicht ihr Verdienst. Der Grund liegt vielmehr darin, dass das pädagogische Denken der grofsen Masse sich ganz naturgemäfs vorwiegend und mit Vorliebe auf dem didaktischen Boden und seinen Hilfswissenschaften bewegt; die tägliche Berufsarbeit bringt das mit sich, auch in pädagogischen Seminaren. Einen Vorwurf wollen wir darum den Nichtlesern der Schriften, welche besonders geeignet sind, den Blick in der vorhin angedeuteten Weise zu erweitern und auch die Berufsarbeit zu vertiefen und zu berichtigen, nicht machen. Wohl aber dürfte es für uns sich umsomehr lohnen wie geziemen, auch dieses Erbteiles unserer pädagogischen Väter uns zunächst einmal bewusst zu werden, um es dann bei passender Gelegenheit zu erwerben, und unsere besondere Aufmerksamkeit auch einmal auf diesen „ersten Teil" einer wissenschaftlichen Pädagogik zu lenken.

VI.

Methode, Methoden und Methodik.

Ein Vortrag[1]

von

Dr. J. Capesius.

Seminarlehrer in Hermannstadt.

> **Im Fleiss kann dich die Biene meistern,**
> **In der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein,**
> **Dein Wissen teilest du mit vorgezognen Geistern —**
> **Die Kunst, o Mensch, hast du allein.**

Was sollen — so fragen gewiss viele von Ihnen, hochgeehrte Anwesende — diese bekannten Verse Schillers in einem Vortrag über Methode? — Nun sie sollen mit der eindringlichen Kraft, wie sie eben nur dem klassischen Dichterwort eigen ist, darauf hinweisen, was den Lehrer eigentlich zum Lehrer macht. Man könnte zwar meinen, es sei ganz überflüssig, sich hierüber heute noch besonders auszusprechen. Tausendjährige Übung des Lehrerberufs müsse doch längst zu voller Klarheit und allseitiger Anerkennung gebracht haben, worin das Wesen jenes Berufes bestehe. Und doch scheint es

---

[1] Gehalten auf dem fünften siebenbürgisch-sächsischen Lehrertage (in Birthälm) 19. August 1889. Es konnte sich an diesem Orte nicht etwa um eine Erörterung der Meinungsverschiedenheiten handeln, denen wir hinsichtlich des Namens Methode in der pädagogischen Litteratur noch begegnen. Wer sich darüber orientieren will, findet eine sehr reichhaltige Zusammenstellung der bezüglichen Auffassungen in Reins „Betrachtungen über Methode und Methodik“ (Päd. Studien. 2. Wien

auch in unsern Tagen an auseinandergehenden Anschauungen über diesen Gegenstand nicht zu fehlen.

Da hören wir auf der einen Seite Fleiss und gewissenhafte Pflichterfüllung als die Hauptsache bei der Arbeit des Lehrers hervorheben. Seine Stunden pünktlich halten, die Hefte ordentlich korrigieren u. s. w. das ist es, was der Lehrer thun muss, wenn er ein rechter Lehrer sein soll.

Andere wieder legen das Hauptgewicht auf das persönliche Geschick, das Talent, welches der Lehrer zu seiner Arbeit mitbringt und in derselben bethätigt. Wer diese besondere Gabe nicht hat, wer nicht zum Lehrer geboren ist, wird es mit aller Mühe und allem Fleiss auch nicht werden.

Und auch noch eine Forderung hören wir mit vorwiegendem Nachdruck aussprechen — namentlich gegenüber den Lehrern an höhern Schulen: der Lehrer soll vor allem ein tüchtiges Fachwissen haben, er soll mehr oder weniger ein Gelehrter sein, alles übrige findet und macht sich dann von selbst.

Die volle Berechtigung dieser an den Lehrer gehenden Forderungen wird auch gewiss Niemand bestreiten. Aber gelten sie etwa nur für den Lehrer, oder wenigstens für ihn in höherem Masse als für alle übrigen Stände und Berufsarten? Und liegt in ihrer Beachtung somit das Eigentümliche und Auszeichnende

1876). Mir kam es hier nur darauf an, das gute Recht einer auf die Gesetze des geistigen Lebens gegründeten Methodik — das auf dem Boden der Pädagogik selbst natürlich gar nicht mehr bestritten wird — in einer für einen grösseren Zuhörerkreis berechneten Form zu begründen. Denn so oft diese Begründung auch schon von berufenster Seite gegeben worden ist — es sei hier nur auf den hochbedeutenden § 7 über die Kunst des Unterrichts in Zillers Grundlegung und an die §§ 30—34 (namentlich 33) in Stoys Encyclopädie verwiesen — so begegnet man doch selbst in Lehrerkreisen noch auf Schritt und Tritt jenem didaktischen Indifferentismus, der in bequemer Berufung auf landläufige Wendungen und Schlagwörter sich jeder streng wissenschaftlichen Begründung des Unterrichtsverfahrens entzieht. Indem ich hingegen den „heiligen Grund“, auf dem nach Stoys schönem Wort (Encycl. S. 73) das Bedürfnis einer Methode ruht, aufzudecken suchte, konnte es selbstverständlich nicht meine Aufgabe sein, irgendwie neue Gedanken oder Gesichtspunkte zu entwickeln — galt es doch gerade die Hervorhebung des Gesicherten, Feststehenden, Unbestreitbaren, daher auch die Berufung auf Pestalozzi, als den allgemein anerkannten Begründer der heutigen Methodik. Dass ich diese selbst in der Umgrenzung fasse, die Ziller dem Namen gegeben hat (Grundlegung 1. Aufl. S. 177 f. 2. Aufl. S. 186 f. Allgem. Päd. 2. Aufl. S. 28 u. 296), ist am geeigneten Orte im Vortrag selbst bemerkt.

des Lehrerstandes? Das wird sicherlich Niemand behaupten. Der Bauer, der Handwerker, der Kaufmann, der Beamte, der Gelehrte, der Künstler — jeder von ihnen hat ein bestimmtes Mass von Fleiss, persönlichem Geschick, Kenntnissen von Nöten, wenn sein Werk gedeihen soll; ja es würde sich unschwer zeigen lassen, dass die eine oder andere dieser Eigenschaften bei der einen oder andern jener Berufsarten von noch grösserer Bedeutung ist, als bei dem Lehrerberuf.

Wenn also nicht Fleiss, Geschick, Kenntnisse als solche den Lehrer zum Lehrer machen — worin haben wir dieses ihn als besondern Stand charakterisierende und auszeichnende Moment zu suchen? Die Antwort liegt in jenen Schiller'schen Versen: Im Fleiss kann dich die Biene meistern, in der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein, dein Wissen teilest du mit vorgezognen Geistern, die Kunst, o Mensch, hast du allein — und diese Antwort wird vollends bestimmt, wenn wir in specieller Wendung den letzten Satz so aussprechen: Deine Kunst, o Lehrer, hast du allein, d. h. der Besitz, die Übung jener Kunst, die wir die Lehrkunst nennen, giebt erst das volle Anrecht auf den Ehrennamen eines Lehrers — sie bildet das eigentliche Kennzeichen des Lehrerstandes als eines besondern Standes — auf ihr beruht daher auch, wie wir gleich hier hinzufügen wollen, das berechtigte Standesbewusstsein des Lehrers.

So kann es denn gewiss keinen ziemlichern Gegenstand geben für einen Lehrertag als dieses eigenste Gebiet des Lehrers, dem auch die folgenden Ausführungen gelten — denn die Kunst, von der wir sprechen, nach ihrer objektiven, allgemeinen und allgemeingiltigen, darum bestimmbaren, lehrbaren und lernbaren Seite heisst *Methode.* Ich spreche damit ein Wort aus und bezeichne eine Sache, die sich keineswegs allgemeiner Gunst erfreuen; vielmehr kann man gerade in Lehrerkreisen eine gewisse Abneigung finden gegen alles, was unter dem Namen Methode Anspruch auf Beachtung macht. Vielleicht trägt es zur Verständigung bei, wenn ich hier zunächst an die Wortbedeutung erinnere, nach der von Methode und Methoden durchaus nicht nur in der Schule und beim Unterricht die Rede ist. Methode heisst ganz allgemein „Weg“ und lässt sich noch bestimmter so fassen „Weg zum Ziele“. Von Methode und methodischem Vorgehen werden wir überall da sprechen können, wo ein bestimmt vorgestellter Zweck auf einem durch sachgemässe Überlegung als richtig erkannten Wege erreicht wird. Der Landwirt, der, um einen möglichst

hohen Wirtschafts-Ertrag zu erzielen, seinen Grundbesitz in 6 Schläge einteilt, diese in einer bestimmten Fruchtfolge bebaut, jeder Fruchtart die ihrer Natur angemessene Behandlung zukommen lässt, düngt, pflügt, mäht, wann und wie es am zweckmässigsten ist, befolgt dabei bestimmte Methoden. Alle Verarbeitung der Rohstoffe, namentlich im grossen Massstab des Fabriksbetriebs, beruhen ganz wesentlich auf den Methoden, welche in tausendjähriger Erfahrung und in wissenschaftlicher Erforschung der naturgesetzlichen Zusammenhänge erkundet und erkannt wurden. Ist es uns doch allen geläufig in solchem Sinne von Methode der Seifen-, der Glasfabrikation, der Eisen- und Stahlerzeugung zu sprechen.

Oder sollte es nicht zweckmässig sein, diese Verwendung des Wortes in vorliegendem Zusammenhange anzuführen? Sollte sie nicht zu sehr an den starren, gleichförmigen Mechanismus blosser Naturprozesse erinnern, dem die Arbeit des Lehrers doch nicht verfallen darf?

Worin besteht denn diese Arbeit des Lehrers? Offenbar darin, die geistige Entwicklung des Schülers zu einem bestimmten Ziele hinzuführen, einen bestimmten Zustand des Verstehens, Wissens, Könnens, vielleicht auch des Fühlens und Wollens in demselben zu erzeugen.

Durch welche Mittel und auf welchem Wege wird dieses möglich sein? Gewiss nur durch Beobachtung und Befolgung der gesetzmässigen Zusammenhänge, in denen die Entfaltung geistigen Lebens seiner eignen Natur nach sich vollzieht. Denn solche strenge, unverbrüchliche Naturgesetze giebt es in der That auch für das geistige Leben und nur insoweit es sie giebt, ist durch Anwendung derselben eine kunstmässige Einwirkung auf den Geist zur Erzielung gewisser Bildungsresultate möglich.

Diese Grundthatsache für alles Unterweisen und Lehren, Bilden und Erziehen muss heute von jedem Denkenden, vor allem aber von jedem Lehrer erkannt und anerkannt sein, und wenn er sie etwa doch gelegentlich aus den Augen verlieren sollte, so mag er sich durch Pestalozzi, den unbestrittnen Altmeister unserer heutigen Methodik, den Mann, dem doch wahrlich niemand einseitige kühle Verständigkeit vorwerfen wird, den wir vielmehr gerade um seines tiefen Gemütes, um seines warmen und lebendigen Gefühls willen bewundern und lieben, immer wieder daran erinnern lassen. „Indem ich," berichtet Pestalozzi, „alle Teile der staubigten Schulpflichten nicht bloss oberflächlich in die Hand nahm, sondern vom Morgen acht Uhr

bis Abends sieben Uhr, wenige Stunden unterbrochen, immer fort trieb, stiess ich natürlich alle Augenblicke auf Thatsachen, die das Dasein der psychisch-mechanischen Gesetze, nach welchen unser Geist alle äussern Eindrücke leichter oder schwerer aufnimmt und behält, bescheinen. Ich organisierte auch meinen Unterricht täglich mehr auf das Gefühl solcher Regeln . . . (und suchte so) die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihenfolgen zu bringen." (Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ausg. v. A. Richter. S. 49.) „Auf solchem Wege," meint Pestalozzi, „finde ich denn endlich die Kunst mit der Natur oder vielmehr mit der Urform, womit uns diese die Gegenstände der Welt allgemein verdeutlicht, wesentlich und innigst vereiniget, und hiermit das Problem: einen allgemeinen Ursprung aller Kunstmittel des Unterrichts und mit ihm die Form aufzufinden, in welcher die Ausbildung unseres Geschlechts durch das Wesen unserer Natur selbst bestimmt werden könnte, aufgelöst und die Schwierigkeiten gehoben, die mechanischen Gesetze, die ich für die Fundamente des menschlichen Unterrichts anerkenne, auf die Unterrichtsform, welche die Erfahrung von Jahrtausenden dem Menschengeschlechte, zur Entwicklung seiner selbst, an die Hand gegeben, auf Schreiben, Rechnen, Lesen u. s. w. anzuwenden" (ib. S. 112).

Diese Stelle kann füglich als der Grundstein unserer heutigen Methodik bezeichnet werden. Sie spricht — bei aller Schwerfälligkeit und Umständlichkeit der Form, die wir bei Pestalozzi so oft mit in den Kauf nehmen müssen — mit voller Bestimmtheit und Klarheit aus, was das Wesen aller Methode beim Unterricht ausmacht: diese ist nichts anderes als der Inbegriff aller Kunstmittel, in deren Anwendung die Ausbildung unseres Geschlechts durch das Wesen unserer Natur selbst bestimmt wird.

Methode war uns ganz allgemein der Weg zum Ziele. Methode beim Unterricht ist das nach den Gesetzen des geistigen Lebens planmässig festgestellte Verfahren, durch welches eine bestimmte Bildung des Geistes erzielt werden soll. Naturgesetzlichkeit und Geistigkeit sind eben keineswegs einander ausschliessende Bestimmungen, wie eine unzulängliche Betrachtung allerdings meinen mag. Darum kann Pestalozzi unbedenklich von mechanischen, ja von psychisch-mechanischen Gesetzen als Fundamenten des Unterrichts sprechen, von Gesetzen, die, wie er sich an anderem Orte

ausdrückt, „in den Produkten deines Geistes so wahr sind, als in den Produkten deines Gartenbeets; . . . in dem Resultate jedes einzelnen Anschauungsbegriffes so wahr, als in dem bestimmten Zustande eines ausgewachsenen Krauthauptes“ (ib. S. 171). Die Geistnatur alles Seienden offenbart sich dem tiefer Blickenden nirgends deutlicher und einleuchtender als in den geistig erkannten Gesetzen der äussern Natur, die wir in ihrer strengen Unverbrüchlichkeit mechanisch nennen, und nichts wieder zeigt ihm zweifelloser die Einordnung des eignen, innerlich erfahrenen Wesens in den göttlichen Weltplan, als das Walten einer gleich unverbrüchlichen, erhabenen Gesetzmässigkeit auch hier, der alle höchsten Güter, die wir kennen, Dasein und Entfaltung danken.

Und hiebei mag denn daran erinnert werden, wie auch die höchsten Gebiete menschlichen Gestaltens, die wir als Kunst im engern Sinne bezeichnen, keineswegs der Naturgesetzlichkeit entnommen sind, sondern eben in Anerkennung und Beobachtung der sie bedingenden Gesetzmässigkeit ihre vollkommensten Schöpfungen hervorbringen. Es mag diesbezüglich auf die Namen Polyklet und Leonardo da Vinci [1], Aristoteles und Lessing hingewiesen werden, besonders aber auf unsere beiden Dichterheroen, von denen es ja allbekannt ist, wie sie bei ihren reifsten und reinsten Gestaltungen durch bewusste Befolgung solcher Gesetze geleitet wurden.

Damit scheint mir denn auch die oft berührte Frage entschieden, ob es eine allgemeingiltige Methode geben könne. Jede echte Methode, d. h. jedes den *richtig* erkannten Gesetzen geistigen Lebens *richtig* angepasste Verfahren trägt den gleichen Stempel der Allgemeingiltigkeit, wie die Gesetzmässigkeit der Vorgänge, die ihm zu Grunde liegt. Somit kann es nicht mehrere richtige, oder, wenn wir das Wort Methode in dem oben bezeichneten strengen Sinne fassen, überhaupt nicht mehrere Methoden geben.

[1] Der griechische Bildhauer Polyklet hatte ein Standbild „Der Speerträger“ geschaffen, welches der Folgezeit als Norm für die Masse des menschlichen Körpers galt, und so hat auch G. Schadow sein Werk über diesen Gegenstand „Polyklet“ betitelt. — Leonardo da Vinci, der berühmte Künstler, schrieb einen Trattato della pittura, der die Gesetze der Perspektive und der Anatomie dem Schaffen und Bilden des Malers zu Grunde legte. Vergl. Brücke. Bruchstücke aus der Theorie der bildenden Künste. Leipzig 1877.

Ich weiss, wie viel ich mit dieser Behauptung wage und wie sehr ich vielleicht Ihrer Aller Widerspruch damit herausfordere. Gleichwohl hoffe ich auf Verständigung.

Gegen die behauptete eine Methode weist man wohl vor allen Dingen auf die doch thatsächlich vorhandene Mehrzahl von Methoden hin, wie sie wohl in ein und demselben Lehrbuch der Methodik beschrieben und empfohlen werden: die erotematische und akroamatische, die heuristische und deiktische, die induktive und deduktive, die katechetische und sokratische Methode, oder für einzelne Unterrichtsgebiete die Vogel'sche, die Grube'sche, die Lüben'sche, die Perthes'sche Methode.

Nun die Auflösung dieser Schwierigkeit liegt nahe genug. Dass das psychologisch richtige Verfahren zur Erzielung eines bestimmten Unterrichtsergebnisses für die verschiedenen Gebiete und Fälle seiner Anwendung eine höchst mannigfache Ausgestaltung erfahren müsse, die dann zur Ausbildung von so und so viel Einzelmethoden (konkreten Methoden) führt, ist ja ganz selbstverständlich. Damit bleibt aber dem methodischen Vorgehen für jeden konkreten Fall, in dem es geübt wird, der Charakter der Allgemeingiltigkeit, d. h. jeder, der diese ganz konkrete Aufgabe zu lösen hätte, würde, um es richtig zu machen, so und nicht anders vorgehen müssen — die bezüglichen Forderungen der Methode für diesen bestimmten Fall besitzen allgemeine und unverbrüchliche Giltigkeit.

Dass die allgemeinen Regeln und Gesetze die individuelle Bestimmtheit des einzelnen Falles, in der sie doch allein ihre Verwirklichung finden, nie erschöpfend umspannen, ist ja unbestreitbar und ich werde später auf diese wesentliche Beziehung zwischen dem Allgemeingiltigen und Individuellen noch zu sprechen kommen. Wert und Bedeutung des Allgemeingiltigen ist aber dadurch ebensowenig in Frage gestellt, wie auf allen andern Gebieten, auf denen uns dieser Gegensatz begegnet. Wir sprechen von der einen allgemeingiltigen, für alle verbindlichen Wahrheit, obwohl dieselbe so in abstracto sich nirgends darstellt, sondern nur als diese oder jene bestimmte, logische, mathematische, physikalische Wahrheit. Und wie es nur eine Wahrheit giebt, so auch nur eine Sittlichkeit, Frömmigkeit, Schönheit — freilich nur in einer unendlichen Mannigfaltigkeit von Einzelerscheinungen, deren jede aber nur in jenem Allgemeingiltigen das Gesetz und den Massstab des eigenen Wertes findet.

So sprechen wir denn neben der Methode im allgemeinen

noch von den einzelnen durch die konkreten Anwendungsgebiete näher bestimmten Methoden, in welche jene in ihrer praktischen Durchführung sich auseinanderlegt.

Ich darf mir indes nicht einbilden, hiermit die Andersdenkenden befriedigt zu haben. Was sie unter der gleichen Giltigkeit verschiedener Methoden verstehen, ist doch etwas ganz anderes als das hier zugegebene. Namentlich in zwei Gemeinplätzen wird es immer und immer wieder ausgesprochen: „Es giebt keine alleinseligmachende Methode“, denn „es führen viele Wege nach Rom“. Versuchen wir uns klar zu machen, was der erste dieser Sätze beim Unterricht bedeuten soll, so liegt zunächst auf der Hand, dass das Wort alleinseligmachend hier nicht in dem Sinne zu verwenden ist, den es in der Dogmatik der katholischen Kirche besitzt. Dort besagt es so viel, dass diese bestimmte, historisch gewordene Kirche mit all ihren einzelnen Institutionen die ausschliessliche Anstalt zur Vermittlung der göttlichen Gnade auf Erden ist. Mag einer auch in allen Stücken das Rechte thun und in seinem Verhalten zu Gott und den Menschen tadellos sein, teilhaftig wird er des ewigen Heils doch nur, wenn und soweit ihm dasselbe durch den Papst und seine Priesterschaft zugesichert wird — d. h. durch den äussern Anschluss an die Kirche, und dieser äussere Anschluss kann ihm jenes Heil auch verschaffen, wenn es ihm an den innern Bedingungen dafür fehlt. Es wäre offenbar ganz sinnlos, einen ähnlichen Anspruch von irgend einer Richtung der Methodik behaupten zu wollen, etwa so: es sei nicht genug, dass jemand beim Unterricht seine Sache richtig mache, er müsse vor allem äusserlich seinen Anschluss an eine bestimmte Schule bekennen, ja sogar vom Schulhaupt erst die ausdrückliche Erklärung erhalten, er habe richtig gehandelt, wenn er seiner Sache sicher sein wolle.

Da ein solcher Anspruch, wie gesagt, sinnlos wäre und auch thatsächlich von keiner Seite erhoben wird, so bleibt, so viel ich sehe, für das Wort alleinseligmachend in unserm Gemeinplatz kein anderer Sinn übrig als „allgemeingiltig“. Er würde dann also besagen: es giebt keine allgemeingiltige Methode — man kann niemals von einem bestimmten Unterrichtsverfahren behaupten, es sei richtig, ein anderes unrichtig; der eine möge es so, der andere anders machen, jeder soll recht haben. Ein Kollege, den ich als tüchtigen Lehrer zu schätzen allen Grund hatte, sagte mir einmal, als wir auf methodische Fragen zu sprechen kamen, in vollem Ernst: Ja der eine sagt, man solle es

so machen, der andere anders, da bleibt ja nichts übrig, als dass man sich um keinen der beiden kümmere und seinen eignen Weg gehe.

In weiterem Ausblick versucht man wohl auch eine Art historischer Begründung für die Gleichgiltigkeit gegen die Methode. Jedes Zeitalter, so etwa sagt man, hat seine eigene Methode gehabt, an die es steif und fest glaubte. Comenius, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, jeder von ihnen meinte in seiner Methode das Universalmittel gefunden zu haben, durch welches die kranke Zeit geheilt werden könne, und die Zeit meinte es mit ihnen. Heute lächeln wir über jene Methoden und ihre Ansprüche auf Weltverbesserung. Ein kommendes Jahrhundert wird es mit unsern heutigen methodischen Bestrebungen nicht anders machen. Das Ergebnis solcher Betrachtung ist also die wenig erhebende, greisenhafte Weisheit des alttestamentlichen Predigers: Alles ist eitel. Die Menschheit dreht sich in einem ewigen Zirkel, ohne doch ihrem Ziel richtigen Erkennens und rechten Handelns wesentlich näher zu kommen. Wer dieses einmal eingesehen, dem bleibt nichts anderes übrig als schlecht und recht, ohne Übermass und Übertretung seinen Tag auszunutzen, unbekümmert darum, was gewesen sei, oder was kommen werde.

So allgemein werden nun freilich auch jene Gleichgiltigen den Verzicht auf Fortschritt und Entwicklung innerhalb der Menschheit nicht wollen gelten lassen. Wir brauchen nur ein anderes Gebiet geistiger Bethätigung zu betreten, um dieses sofort zu erfahren. Von allem, was den Namen Wissenschaft verdient, werden sie einen wirklichen Fortschritt doch nicht leugnen wollen. Unser Wissen um die Natur und den Menschen ist ja doch ein reicheres und zutreffenderes als das des Gelehrten vor ein-, zwei-, dreihundert Jahren. Dabei ist es keineswegs so, dass alles, was jene für richtig hielten, Irrtum war, hingegen unsere heutige Anschauung in allen Stücken reine und vollkommene Wahrheit ist. Den weitaus überwiegenden Besitzstand unseres Wissens haben wir ja von den Früheren ererbt, nicht ohne von diesem Erbe manches als irrig abzuscheiden und einzelnes als Selbsterarbeitetes dazu zu thun. Nicht anders werden es unsere Nachkommen mit dem ihnen von uns Überlassenen machen. Damit geben wir freilich die Lücken und Irrtümer in unserm Wissen zu und zugleich unsere Unfähigkeit, dieselben in allen Stücken als solche zu erkennen. Darum aber halten wir doch an einem Grundstock bleibenden, unbestreitbaren Wahrheitsgehaltes in unserm Erkennen fest, und der Gelehrte,

der im Besitz der erforderlichen historisch-kritischen Bildung ist, wird auch unschwer auf jedem Gebiet diesen festen, unbezweifelbaren Grundstock umgrenzen können.

Ja nicht nur im Wissen sind wir von einer stetigen — wenn auch nie zu einem letzten Ziele gelangenden — Annäherung der Menschheit an die Wahrheit überzeugt, sondern auch auf dem Gebiete des religiösen Glaubens, der Sittlichkeit, der Schönheit und der darauf beruhenden Lebensgestaltung. Die Gottesvorstellung und Lebensauffassung, welche Jesus Christus gelehrt, und die mannigfache besondere Ausgestaltung, welche dieselben im Laufe der Zeiten erfahren bei Paulus, bei Luther, bei den Pietisten, bei den Rationalisten, bei unsern heutigen Theologen und Kirchenmännern, stellen sie etwa nur zufällige Erscheinungsformen eines ziellosen Entfaltungsprozesses dar, die einmal völlig überwunden und vergessen sein werden? Es wäre ja eine Versündigung an unseren heiligsten und festesten Überzeugungen, ja ein völliges Aufgeben derselben, so etwas behaupten zu wollen.

Und steht es nun mit der Pädagogik etwa anders? Jede Zeit hat ihre Bildungsziele, denen sie das heranwachsende Geschlecht durch Erziehung und Unterricht zuzuführen sucht, und ebenso ihre Mittel und Wege, deren sie sich zu diesem Zwecke bedient. Diese Ziele aber, sowie die Mittel und Wege beruhen doch ganz auf der Welt- und Lebensauffassung, wie sie sich im Glauben und Wissen der Zeit ausspricht. Was hieran bleibend wahr ist, das wird auch in den pädagogischen Systemen als bleibender Wahrheitsgehalt zum Ausdruck kommen. So haben denn auch Comenius und Rousseau, Basedow und Pestalozzi nicht nur für ihre Zeit, sondern für alle Zeiten gelebt und gewirkt. Ihnen danken wir wesentliche Fundamente unseres heutigen Unterrichtswesens. Comenius stellte zuerst das Prinzip der Anschauung in seiner durchgreifenden Bedeutung für den Unterricht auf; Rousseau bestimmte es genauer nach dem Gesetz der psychologischen Nähe, indem er die persönliche Erfahrung in den Mittelpunkt rückte; Basedow fügte das Üben hinzu und lenkte zugleich mehr als seine Vorgänger den Blick auf Interesse und Aufmerksamkeit; Pestalozzi endlich zeigte die Elemente der Anschauung auf und suchte dieselben in methodisch verwendbare Reihen zu bringen.[1] Was heute in unserm Unterrichte zum Behuf der Anschauung

[1] Vergl. Dilthey in den Sitzungsber. d. Berl. Akad. 1888. S. 827.

betrieben wird, ruht wesentlich auf den Schultern jener Männer und nur ein Unverständiger wird angesichts der Mängel und Fehler, die ihren Versuchen noch anhaften mochten, bloss ein mitleidiges Lächeln für sie haben. Zumal wir uns ja durchaus nicht rühmen dürfen, alles von ihnen schon richtig Gesehene und mit Recht Geforderte auch wirklich durchgeführt zu haben. Statt auf ihren Schultern stehen wir mit der wirklichen Gestaltung unseres Unterrichtswesens vielfach noch nicht einmal Schulter an Schulter mit ihnen, sondern müssen zu ihnen aufsehen als unsern Meistern, von denen wir immer noch viel zu lernen haben für unser unterrichtliches Thun und Lassen.

Und so sagen wir denn gerade unter Berufung auf die geschichtliche Entwicklung der Methodik: es giebt allgemeingiltige, zweifellos wahre Grundsätze und Regeln der Methodik, in deren Befolgung allein das richtige Vorgehen des Lehrers liegt, während jedes ihnen widerstreitende Verfahren als falsch bezeichnet werden muss. Beliebt es jemandem, hiegegen nochmals den Spruch einzuwenden: es giebt keine alleinseligmachende Methode, so mag er sich nur auch der Tragweite seiner Behauptung bewusst werden. Und diese besteht darin, dass er dann entweder gleichzeitig erklärt: es giebt keine alleinseligmachende Logik, Mathematik, Physik, Physiologie, Psychologie, Geschichte, — d. h. und kann eben nur heissen, keine dieser Disziplinen besitzt allgemeingiltige, unbestreitbar richtige Lehrsätze und Einsichten und ebenso wenig kann von den auf jenen Wissenschaften beruhenden Kunstübungen, der Mechanik, der Medizin, der Politik gesagt werden, dass irgend einer ihrer Regeln allgemeine, fraglose Giltigkeit zukomme. Zu dieser Konsequenz wird sich aber gewiss niemand entschliessen. Ihm könnten wir ja kein anderes Wort zurufen als jenes aus Faust: Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft! — er würde sich in die Reihe der Sophisten stellen, denen der einzelne Mensch als das Mass aller Dinge galt, die nichts an sich wahr oder falsch, gut oder böse sein liessen, da vielmehr jeder das Recht habe, es als das zu bezeichnen, als was es ihm eben erscheine. Oder unser Zweifler bezieht seine Skepsis nur auf die Pädagogik und sagt, hier gebe es keine allgemeingiltigen Regeln und Einsichten. Dann freilich muss er sich hüten, bei Pädagogik noch etwas von Wissenschaft und darauf gegründeter Kunst zu sprechen. Alles Methodische ist ihm dann ein rein Zufälliges, Brauch und Herkommen, die sich so aber auch anderes hätten bilden können,

etwa wie die Form der modischen Frauenhüte oder der Cigarrenspitzen und Spazierstöcke.

Ich glaube indes, sobald man sich in die Erörterung einer bestimmten Frage der praktischen Methodik einlässt, wird diese Auffassung nicht festgehalten werden. Nehmen wir z. B. einmal die Frage des ersten Lese- und Schreibunterrichts. Niemand wird heute mehr den Vorgang empfehlen, der zuerst das ganze Alphabet auswendiglernen liess — und zwar vielleicht das grosse und kleine auf einmal — und dann erst an das Lesen von Worten sich machte. Wir sagen mit Entschiedenheit, dass dieser Vorgang unpsychologisch sei; er mute dem kindlichen Geiste eine seiner Natur allzu fremde Arbeit zu; er lasse die wesentlichen Stützen und Hilfen, welche dabei zu gewähren seien, ausser acht. Diese Fehler suchen die neuern Methoden zu vermeiden, deren es freilich immer noch mehrere giebt, ohne dass eine allgemeine Einigung über analytisch oder synthetisch, Lesen oder Schreiblesen, Normalwörter oder nicht, erzielt sei. Hören wir aber die Stimme der beteiligten Kreise hierüber, so ist die Meinung des Einzelnen keineswegs, alle diese Methoden seien gleichwertig oder gleichgiltig; jeder wird für eine bestimmte mit Ausschluss der übrigen eintreten — wenigstens für eine bestimmte Schulart — und wenn es hier noch zu keinem so einstimmigen Urteil gekommen ist, wie hinsichtlich der Buchstabier- und Lautiermethode, so zeigt dies freilich einen Mangel in unserer Erkenntnis des Gegenstandes, den aber die fortschreitende Entwicklung voraussichtlich heben wird, wie sie jene frühern Mängel und Unentschiedenheiten jetzt schon beseitigt hat. Nicht anders steht es mit den übrigen Unterrichtsgegenständen. Wer heute im Religionsunterricht der Volksschule vor allem den ganzen Katechismus und dazu einige Gesangbuchlieder, Bibelverse und biblische Historien auswendig lernen liesse, wer im Rechnen mit dem Memorieren des Einmaleins anfinge und dann jede Rechnungsart so lehrte, dass er zunächst die Regel dem Gedächtnis der Schüler einprägte und danach dann Aufgaben lösen liesse, wer Naturgeschichte und Geographie nach einem gedruckten Leitfaden lehrte mit dem allgemeinen anfangend und zum besondern fortschreitend, und das alles vielleicht nur mit den ein bischen erläuterten Worten des Paragraphen, wer im fremdsprachlichen Unterricht Jahrelang grammatische Regeln einpaukte, ohne an den lebendigen Gebrauch der Sprache in Rede und Schrift zu denken — von jedem, der also thäte, würden wir unbedingt sagen, er unter-

richte falsch, er fehle wider unumstössliche Grundforderungen der Methodik. Allerdings weist auch jedes dieser Gebiete wieder eine ganze Reihe strittiger Fragen auf, aber eben der Streit zeigt, dass die Beteiligten keineswegs meinen, einer so gut wie der andere möge Recht haben, es sei gleichgiltig, ob man es so oder so mache, sondern dass sie zuversichtlich glauben, der Gegensatz von richtig und unrichtig, von wahr und falsch finde auch hier statt und gewissenhaftem, unermüdlichem Forschen und Streben würde es gelingen, das eine vom andern zu sondern.

In den unbeteiligten Kreisen mag freilich solcher noch ungelöste Streit den Schein erzeugen, als sei die Methode, die der eine so, der andere anders handhabt, ganz gleichgiltig, zumal wenn die — vielleicht auch nur oberflächlich gemachte — Erfahrung zeigt, dass die Unterrichtserfolge des einen wie des andern gleich gute oder gleich schlechte sind. Sie mögen also auch immerhin das Sprüchlein wiederholen: es giebt keine alleinseligmachende Methode. Wer aber mit seiner ganzen Kraft und seinem ganzen Streben in der Arbeit der Schule drinnen steht, mag sich hüten vor gedankenlosem Nachplappern der sinnlosen Rede, welche den wissenschaftlichen Grund und Boden, auf dem zuletzt alle Zuversicht und aller Fortschritt der Lehrerarbeit ruht, in Frage stellen möchte. Ein solcher kann auch gewiss nicht beabsichtigen, die genaue und sachliche Erörterung einer methodischen Frage durch die Berufung auf irgend einen Gemeinplatz abzuschneiden. Ihm muss vielmehr daran liegen, durch sorgfältige gemeinsame Prüfung die objektiven Gründe, so weit sich solche gewinnen lassen, festzustellen, wobei und worauf immer zur Richtschnur zu dienen hat das schöne Wort, das man einst den streitenden Theologen vorhielt: in necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas (im Notwendigen Einheit, im Unentschiedenen Freiheit, in Allem Liebe). Die wesentliche Voraussetzung, die auch diesem Wort zu Grunde liegt, ist aber eben, dass es Notwendiges, mit voller Entschiedenheit Ausgemachtes gebe.

Sollte es nötig sein, nach diesem auch von den vielen Wegen, die nach Rom führen, noch ein Wort zu sagen? Nun freilich sind's viele Wege, denn von allen Punkten der Erde kann man ja nach Rom gelangen. Wer aber von einem bestimmten Punkt, mit bestimmten Absichten die Romfahrt machen will, wird doch wohl nicht aufs Geratewohl seiner Nase nachgehen in der guten Zuversicht, unter den vielen übrigen werde

ja auch dieser Weg nach Rom führen, oder etwa nach den Reiserouten des berühmten Kandidaten Jobs sich richten. Unser Reisender wird sich vielmehr, sofern er ein verständiger Mann ist, vor allem nach Landkarte und Fahrplan umsehen, vielleicht auch noch einen Führer zu Rate ziehen und danach seinen Reiseplan so und nicht anders feststellen und sich schliesslich gerade mit denjenigen Mitteln versehen, wie sie eine Reise nach Italien erfordert.

Für den Lehrer oder für die Lehrkunst giebt es nun der Wege noch viel mehr als nach Rom. Denn nicht nur die Ausgangspunkte, sondern nicht minder die Zielpunkte sind hier tausendfältig. Wir wollen ja in der Erziehung, Gott sei Dank, nicht alle nach dem unfehlbaren Rom kommen So leicht — mit Eisenbahnkarte und Coursbuch — wird sich hier eine bestimmte Reiseroute auch nicht feststellen lassen. Aber möglich wird diese Feststellung doch sein und wenn sie richtig sein soll, so werden ihr die unverbrüchlichen Gesetze des geistigen Lebens, auf denen die allgemeingiltigen Regeln wissenschaftlicher Unterrichtsmethodik sich aufbauen, als Leitstern dienen müssen. Und dieser Leitstern kann nicht trügen und wanken — wenn gleich mit dem Hinblick auf ihn auch noch lange nicht alles geschehen ist, was die Fahrt verwirklicht.

So meine ich denn —, und bitte es durch die Bedeutung der Frage entschuldigen zu wollen, wenn ich in der Begründung etwas weitläufig geworden bin — die Methode des Unterrichts, sowie sie in allgemeinen Grundsätzen und Regeln sich darstellt, aus deren richtiger Anwendung die konkrete Lösung aller einzelnen Aufgaben des Unterrichts sich ergiebt, ist nur eine und kann nur eine sein. Und dass nicht nur ich das meine, dafür lassen Sie mich endlich einen guten Zeugen anführen — keinen geringern als Pestalozzi. Folgendes sind seine Worte: „Der Gang der Natur in der Entwicklung unseres Geschlechts ist unwandelbar. — Es giebt und kann in dieser Rücksicht nicht zwei gute Unterrichtsmethoden geben — es ist nur eine gute, — und diese ist diejenige, die vollkommen auf den ewigen Gesetzen der Natur beruhet; aber schlechte giebt es ungemein viele und die Schlechtheit einer jeden derselben steigt in dem Masse, als sie von den Gesetzen der Natur abweicht, und mindert sich in dem Grade, als sie sich der Befolgung der Gesetze nähert. Ich weiss wohl, dass die einzige gute weder in meinen noch in den Händen eines Menschen ist und dass wir alle dieser einzigen guten uns nur nähern können. Das Ziel ihrer Voll-

kommenheit, ihrer Vollendung muss aber das Ziel aller derer sein, die den menschlichen Unterricht auf Wahrheit gründen und durch ihn die Menschennatur zu befriedigen und ihr in ihren wesentlichen Ansprüchen ein Genüge zu leisten suchen; und in diesem Gesichtspunkt ist es, dass ich es ausspreche, ich jage dieser Unterrichtsweise mit allen Kräften, die in meiner Hand sind, nach und habe in Rücksicht auf die Beurteilung meines Thuns sowie in Rücksicht auf die Beurteilung des Thuns aller derer, die nach eben diesem Ziele streben, die einzige Regel: an ihren Früchten werdet ihr sie erkennen." (A. a. O. S. 168.)

Und wo finden wir denn nun, wenn nicht die absolut gute, so doch die relativ beste Methode? Wer schafft sie und hat sie? Woran erkennen wir sie als solche? Wie machen wir sie für unser wirkliches Thun fruchtbar? Wie wird sie gelehrt und gelernt?

Indem ich auf diese Fragen, die sich fast unwillkürlich aufdrängen, in thunlicher Kürze zu antworten suche, wird sich noch manche für die Beurteilung unseres Gegenstandes wesentliche Erörterung ergeben.

Zunächst also: wie entsteht die Methode — wer schafft, wer erzeugt sie?

Als Antwort hierauf kann man wohl hören: der Lehrer ist die Methode, jeder macht sich selbst seine Methode — oder auch in erster Person: ich habe meine eigene Methode und kümmere mich nicht darum, was andere hierüber lehren und sagen. Wir werden bei unserer geltend gemachten Auffassung diesen Standpunkt nicht gutheissen können. Gründet sich die Methode auf die Einsicht in die naturgesetzlichen Zusammenhänge des geistigen Lebens, so ist sie nicht nur, wie wir sagten, in jedem einzelnen Fall die eine und notwendige, sondern es wird auch nicht jedermanns Sache sein, jene gesetzmässigen Zusammenhänge, in deren Berücksichtigung das methodische Verfahren besteht, zu erforschen und zu durchschauen. Ist es doch auch auf den Gebieten äusserer Natur nicht anders. Es giebt nur wenige hervorragende Beobachter und Forscher, Entdecker und Erfinder, denen es gelingt, die leitenden Gesetze aufzuzeigen und die Wege zu weisen, nach denen die Erkenntnis und Arbeit der Gesamtheit sich dann richtet. Es wird nicht so leicht irgend ein beliebiger Astronom oder Physiker hergehen und sagen: ach was Keppler und Newton, Weber und Helmholtz, meine Erfahrungen lehren mich das und das über die fraglichen Erscheinungen und Gesetze, und das allein ist für mich

massgebend. Anerkannt wird diese seine persönliche Erfahrung doch nur, wenn sie sich als eine allgemeine, von allen in gleicher Weise gemachte erweist, und das eben ist das Vorrecht der grossen Geister, dass sie solche allgemeingiltigen Erfahrungen zu machen im stande sind, dass sie das Gewebe der Natur durchschauen, darin die Fäden ungesehen fliessen, und das so Durchschaute den mit minderm Tief- und Scharfblick begabten Genossen mitteilen.

Wie kommt es doch, dass es in der Pädagogik nicht so gehalten wird, dass es hier noch ganz gang und gäbe ist, sich auf seine rein individuelle Erfahrung zu berufen und diese zum absoluten unbestreitbaren Massstab richtigen Vorgehens zu machen? Etwa weil sich hier Erfahrungen von entscheidendem wissenschaftlichem Wert leichter anstellen lassen als in Astronomie und Physik, in Chemie und Physiologie? Doch wohl kaum. Im Gegenteil. — Das Gebiet des Seelenlebens in seiner verborgenen Innerlichkeit, die sich streng objektiver Feststellung ganz zu entziehen scheint, in seiner ruhelosen Beweglichkeit, in dem unübersehbaren Zusammenwirken der mannigfachsten Kräfte und Beziehungen — es erfordert zu seiner Erkundung und treuen Darstellung eine ganz besondere Begabung, die nur wenigen ausgezeichneten Männern zu teil geworden ist. Und die scharfsinnige eindringende psychologische Analyse reicht noch nicht einmal aus, den schöpferischen pädagogischen Genius zu erzeugen. Dieser Gedanke findet sich besonders schön ausgeführt in jener Abhandlung über die Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft, die der Berliner Professor Dilthey vor einem Jahr in der Berliner Akademie der Wissenschaften vorgelesen hat.[1] „Auch in dem pädagogischen Genius ist etwas Ursprüngliches. Seltener vielleicht als der Dichter oder der bildende Künstler ist er in der Geschichte aufgetreten. Sokrates, Plato, Comenius, Pestalozzi, Herbart, Fröbel sind unzweifelhaft von dieser Art. Sie treten neben die Dichter als Personen desselben Ranges, aber von einer ganz andern Gemütsbeschaffenheit. In dem pädagogischen Genius herrschen Gemüt und Anschauungskraft vor, gar nicht der Verstand. So gewahrt man denn auch im Leben häufig, dass Menschen von nicht besonders scharfem Verstande dieses pädagogische Talent besitzen. Wir verstehen und bestimmen einen Menschen nur, indem wir mit ihm fühlen und seine Regungen in uns nachleben. Wir verstehen ihn nur durch

[1] Sitzungsberichte 1888. XXXV. S. 825.

Liebe. Und gerade an ein unentwickeltes Leben müssen wir uns annähern durch die Kunst der Liebe, durch ein Mindern unserer eigenen Gefühle in das Dunkle, Unentwickelte, Kindliche, Reine. Eine ungebrochene Naivetät im Grunde der Seele nähert den pädagogischen Genius dem Kinde. Pestalozzi in seiner Schulstube, Fröbel in den Thüringer Bergen, Kinderspiele erfindend und Kinderlieder, zeigen solche Gaben wie in einem Urphänomen. Wo dieselbe mit einem starken intellektuellen Vermögen verbunden ist, entsteht die ganz besonders ergreifende Gestalt des Seelenlebens, als welche Plato den Sokrates im Symposion dargestellt hat. Auf dem Grunde naiven Verstehens entspringt dann ein Sinnen über Seelenleben, so lebendig, so voll Realitätssinn, dass es gegen die wissenschaftliche Analysis widerspenstig verbleibt. Aus solchem Sinnen sind die herrlichen Jünglingsgestalten Platos entstanden als ein einziges Denkmal des pädagogischen Affekts, dann Pestalozzis Menschenbilder in dem Lienhart, dem schönsten Volksroman aller Zeiten, und seine wie Fröbels Phantasien über die Menschenseele und die Entwicklung der Menschheit: tiefsinnig, elementar, konkret, wahrhaftig, nicht nach dem Richtmass wissenschaftlicher Analyse zu messen, ein Ding für sich in der Welt des Grübelns über Menschennatur. Die Welt kann nicht verarmen, so lange Leben, Kind und Familie so empfunden werden." Uns hier mag diese beredte Darstellung, die ein Berufener von der Eigenart und Würde des pädagogischen Genius entwirft, einmal erinnern, dass es in der That Geister ersten Ranges sind, zu denen wir in der Kunde und Kunst der Menschenbildung als zu unseren Führern und Meistern aufzublicken haben — die pädagogischen Genies also nicht so häufig vorkommen, als man nach den vielen, die ihre „eigene" Methode haben, schliessen könnte; sodann, dass eben die eigentümliche Schwierigkeit des Gegenstandes es mit sich bringt, wenn derselbe noch nicht in gleichem Masse wie manch' anderes Gebiet unseres Erkennens und Gestaltens zu streng wissenschaftlicher Durchbildung gelangt ist. Ihm diese Wissenschaftlichkeit aber ganz bestreiten wird doch nur derjenige, der niemals einen tieferen Einblick genommen hat in die reichen Schätze, die Männer, wie die genannten, in ihrem Forschen und Finden für uns niedergelegt haben und an deren Hebung und Verwertung gewissenhafte und unermüdliche Arbeit heute vielleicht mehr als je zuvor thätig ist. An die Schöpfungen jener Meister, an die Ergebnisse dieser Arbeit müssen wir auf die Frage nach der rechten Methode verweisen. Aus genialem

Erfassen der leitenden Ideen dort, umsichtigem Prüfen, Ordnen, Ausgestalten, Weiterführen hier ist das erwachsen, was als unsere heutige Wissenschaft der Methodik vollsten Anspruch auf Beachtung und Achtung hat. Eben in dieser auf dem Grunde schöpferischer Arbeit erster Geister sich aufbauenden Wissenschaft findet der Suchende umschrieben und festgestellt, was sich auf dem Standpunkt unserer heutigen Erkenntnis an allgemeingiltigen Einsichten und Normen[1] für die Auswahl, Gliederung und Anordnung der Unterrichtsstoffe und für ihre unterrichtliche Behandlung ergiebt. Denn ausdrücklich sei an dieser Stelle bemerkt, dass die Weisungen der Methode, wie der Begriff hier gefasst ist, sich auch auf die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs, also auf den Lehrplan beziehen, und keineswegs nur auf das in der einzelnen Unterrichtsstunde geübte Lehrverfahren — woran mancher bei dem Wort Methode ausschliesslich denken mag. Es ist ja aber klar, dass die planmässige, den Gesetzen der geistigen Entwicklung entsprechende Einrichtung des Unterrichts, die wir als die eigentliche Aufgabe der Methode bezeichneten, vor allen Dingen die Bildungsstoffe wählen und ihren Zwecken gemäss anordnen muss.

Der Suchende also, wie gesagt, wird die Methodik und die in ihr behandelten Methoden schon finden — und wenn einer ihr Vorhandensein völlig leugnen will, so ist mit Sicherheit anzunehmen, dass er nicht zu jenen Suchenden gehört, dass die pädagogischen Meister, von denen wir einige nannten, und ihre Schüler und Fortbildner für ihn gar nicht existieren.

Vielleicht wirkt ja aber nun diese unsere Erinnerung auf ihn: er nimmt sich den einen oder andern pädagogischen Klassiker zur Hand, dazu etwa noch irgend ein neueres Lehrbuch der Methodik — und die Sache fängt an, ihm einzuleuchten. Wenn er anfänglich noch zweifelnd fragen konnte, wer stehe ihm denn dafür, dass Pestalozzi und Herbart und diejenigen, die heute ihre Grundsätze vertreten, die Sache des Unterrichts richtig angesehen und angefasst hätten, so wird nun wohl diese Frage verstummen. Er hat erkannt, dass die allgemeinen Gesetze wissenschaftlicher Erkenntnis und darauf beruhender Praxis auch hier geltend und verbindlich sind und das Sichere vom Unsichern, das Ausgemachte von dem noch Zweifelhaften unterscheiden

[1] Ich habe dieselben in meinem Vortrag über die hauptsächlichen Forderungen des erziehenden Unterrichts (Langensalza 1887) in gemeinverständlicher Form kurz darzustellen versucht.

lassen. Und er überzeugt sich danach — dass, so unübersehbar gross das letztere Gebiet auch sein mag, es der Methodik doch auch an einem sichern Besitz unbestreitbarer Sätze nicht fehlt.

Wird unser Suchender mit der neugewonnenen Einsicht nun auch ein besserer Lehrer sein? Mit der Einsicht allein gewiss nicht — er muss dieselbe auch in That umsetzen, er muss die als richtig erkannte Methode auch richtig anwenden. Wie geschieht das? Es wird zweckmässig sein, die Beantwortung dieser Frage durch die Aufklärung wesentlicher Missverständnisse, die sich an sie knüpfen, zu versuchen.

Namentlich zwei Befürchtungen sind es, die man der Forderung eines streng nach den Gesetzen der Methode eingerichteten Unterrichts entgegenhält: An Stelle der freien lebendigen Regsamkeit müsse tötlicher Zwang, an Stelle des Reichtums, der Mannigfaltigkeit eigenartigen, individuellen Lebens müsse geistlose Schablone treten.

Auf das erste Bedenken erwidern wir: Kann die Unterwerfung unter die unverbrüchlichen Gesetze der geistigen Welt Zwang heissen — ist sie nicht vielmehr das vollkommene Gesetz der Freiheit, welches Wort uns erinnern mag, dass Gesetz und Freiheit keineswegs Gegensätze sondern ihrem tiefsten Wesen nach zusammengehörige Begriffe sind. Wer steht frei da gegenüber den Mächten und Einflüssen der äussern Natur, der rohe Wilde, der in blindem Ungestüm sich ihnen entgegenstemmt oder in kindischem Trotz sie über sich ergehen lässt, oder derjenige, der in klarer Erkenntnis ihrer Gesetze sich und seine Zwecke in vernünftiger Einsicht diesen unterordnet und anpasst? Den einen werden jene Gewalten zernichten, den andern fördern und heben. Wer ist frei gegenüber den Gesetzen der bürgerlichen, der sittlichen, der göttlichen Ordnung, wer sich den Launen und Einfällen rein persönlichen Beliebens und Begehrens überlässt, oder wer jene Gesetze kennt und achtet und nach ihnen sein Thun und Lassen einrichtet? Ihm steht das Gesetz nun nicht mehr als ein fremdes, rein äusserlich zwingendes Gebot gegenüber, an ihm hat sich jenes tiefe und schöne Wort erfüllt: Nehmt die Gottheit auf in euren Willen und sie steigt von ihrem Weltenthron.

Ein Teil der Gottheit und ihrer ewigen Ordnungen ist es auch, was in der Entfaltung der Kindesseele uns entgegentritt. Dieses mit der ihm verliehenen Vernunftgabe zu erkennen und zu verstehen und ihm sich anzupassen — das und nichts anderes

heisst es, wenn wir vom Lehrer methodisches Vorgehen fordern. Und freilich ist solches Erkennen und Verstehen nicht jedermanns Sache. Darum gilt uns auch noch lange nicht jede beliebige Methodenjägerei als wahre und echte Methode. Nicht beim Dutzendmenschen meinen wir sie zu finden, gewiss aber dort, wo das Wort gilt: Mit dem Genius ist die Natur in einem ewigen Bunde, was der eine verspricht, hält die andere gewiss. Und zum Anwenden solcher Methode gehört nach dem Vorhergehenden ganz wesentlich, dass man nicht rein äusserlich ihre Weisungen erfülle, sondern sie innerlich aufgenommen und ergriffen, ihr Gesetz zum eignen Gesetz gemacht habe. Etwas freieres und lebendigeres als einen auf solchem Gesetz ruhenden Unterricht kann ich mir nicht denken. Ja, wo immer wir bei dem Unterricht der Freiheit und Lebendigkeit begegnen, können wir sicher sein, dass sie nur auf dem Grunde solcher Gesetzmässigkeit sich erhebt, mag diese nun bewusst oder unbewusst befolgt werden. Solange es freilich nur unbewusst geschieht, haben wir es mit rein persönlicher Gabe und Geschicklichkeit zu thun. Diese in das Bereich bewusster, vernünftiger, freier Thätigkeit zu erheben und sie damit zugleich zu einer Sache freier Aneignung und so allgemein übertragbar, sie lehrbar und lernbar zu machen — das ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Methodik.

Und dass ihre Weisungen nicht zur geistlos angewandten Schablone werden können, ist schon damit begründet, was ich über die Notwendigkeit innerer, selbstthätiger Aneignung sagte. Dazu kommt als wesentlich hinzu, dass — wie ebenfalls früher schon angedeutet — die Methode eben vermöge ihrer Allgemeinheit und Allgemeingiltigkeit den einzelnen Unterrichtsfall in seiner konkreten Bestimmtheit nie erschöpfend darstellen kann. Hören wir doch einmal, was sagt uns die Methode für einen solchen Fall: Wähle deinen Unterrichtsstoff entsprechend der kindlichen Entwicklungsstufe, ferner entsprechend der Bildungssphäre und Schulgattung, mit der du es gerade zu thun hast, endlich entsprechend den besondern Verhältnissen und Beziehungen, in denen gerade deine Schüler drinnen stehen. An diese Verhältnisse und Beziehungen musst du bei Behandlung des Stoffes anknüpfen, indem du dir immer die allgemeinen methodischen Forderungen über das Zustandekommen rechter Anschauungen und Anschauungskreise, Begriffe und Begriffssysteme, Übungen und Fertigkeiten vorhältst. Wie dieselben in deinem besondern Fall anzuwenden sind, das kann dir fremde

Belehrung vielleicht in einem Beispiel andeuten — der eigenen Arbeit deinen individuellen Fall individuell zu gestalten und damit das Beste zur Lösung deiner Aufgabe zu thun, kann sie dich nie überheben.

Und wenn unser methodisch geschulter Mann diese eigene Arbeit nun doch nicht thut, sei es aus Nachlässigkeit, sei es aus Unvermögen, wenn er einfach ein ihm vorgehaltenes Muster sklavisch nachmacht — was sollen wir von ihm sagen? dass er methodisch vorgegangen sei, ganz gewiss nicht, denn er hat ja gerade eine Grundforderung der Methodik, die Berücksichtigung und Benützung der individuellen Anlagen und Kräfte verletzt. Aber vielleicht hätte er die Sache besser gemacht ohne alle Schulung und ohne jenes Vorbild allein seinem gesunden Verstand und natürlichen Geschick überlassen. Nun freilich, wo immer eine Unterweisung diese Grundkräfte geistigen Lebens schädigt und untergräbt, statt sie zu fördern und zu entwickeln, werden wir ihr nicht danken, sondern sie verwünschen. Aber wie liegt denn der Fall bei unserm Ungeschulten in der Wirklichkeit? Doch meist so. Er tritt in die Schule, er soll unterrichten — wie das machen? Nach den Gesetzen der Assoziation steigen mehr oder weniger deutlich die Erinnerungen der eigenen Schülerjahre in ihm auf, teils liebe, teils leidige — die letztern wahrscheinlich in der Überzahl. Sie geben die Basis ab für das eigene Thun unter möglichster Vermeidung des als übel Erfahrenen, wenn nicht unser Anfänger bald zur Überzeugung von der Notwendigkeit dieser Übel kommt. Überhaupt fühlt er mit der täglich zunehmenden Erfahrung den Boden unter seinen Füssen immer sicherer und sind erst ein paar Jahre in das Land gegangen, so hat er seinen durch eigene Erfahrung gewonnenen Standpunkt, von dem ihn kein Mensch der Welt nun mehr wegbringen kann. Einen andern haben seine Erfahrungen vielleicht anders geleitet, er hat einen andern Standpunkt, das kümmert jenen ersten nicht, und wenn er vielleicht auch mit dem zweiten abwechselnd dasselbe Katheder besteigt, um dieselbe Schülerschar den Höhen der Bildung zuzuführen. Man müsste nie einem zufällig entstandenen Disput über methodische Fragen zugehört haben, um die Möglichkeit solch widersprechender Berufungen eines jeden auf seine Erfahrung zu bestreiten, man müsste alle seine Erlebnisse am und im Schulleben vergessen, man müsste alle feststehenden gesicherten Anschauungen über die Erwerbung allseitig gegründeter, allgemeingiltiger Einsichten und Urteile aufgeben, wenn man

leugnen wollte, dass ein so gewonnener methodischer Standpunkt oft nicht mehr wäre, als mehr oder weniger geschulte Routine, vom Besitzer durchaus schablonenhaft angewendet, ob er nun bei Knaben oder Mädchen, bei Schülern des 4. oder 12. Schuljahres unterrichte, so dass auch die jährliche Wiederholung desselben Unterrichtsgegenstandes nur zu leicht an die Wiedergabe des Phonographen erinnert.

Würde es wohl jemandem einfallen zu sagen, nicht der Handwerker, der schlecht und recht die überkommenen Formen seines Gewerbes übt, arbeite nach der Schablone, wohl aber der Künstler, der die ganze abgelaufene Kunstentwicklung übersieht und ihr die leitenden Grundsätze künstlerischen Schaffens zu bewusster Anwendung entnommen hat — nicht der Kurpfuscher und Quacksalber, der im Besitz einiger Rezepte und beschränkter Erfahrungen dieselben auf alle möglichen Fälle anwendet, wohl aber der wissenschaftlich gebildete und geschulte Arzt kuriere nach der Schablone?

Nun denn, wie es längst jedem Einsichtigen klar ist, dass künstlerisches Schaffen ohne gründliches Studium der vorhandenen Meisterwerke und der ihnen innewohnenden Normen, dass erspriessliche Fürsorge für die leibliche Wohlfahrt des Menschen ohne gründliches Studium der physiologischen Erscheinungen und Gesetze nicht möglich ist — so verlangt man heute auch von dem zukünftigen Lehrer, dass er neben dem erforderlichen Fachwissen einen Einblick besitze in die Geschichte des Unterrichtswesens, dass er die naturgesetzliche Bedingtheit aller Unterrichtsarbeit, wie sie im Laufe der Jahrhunderte durch die grossen Meister dieser Gebiete aufgedeckt worden, verstehe und auf dem Grunde solchen Erkennens und Verstehens die eigene Unterrichtsthätigkeit gestalte. Damit das aber möglich sei, muss schon während der Vorbildung sich zum Studium die Übung gesellen. Nur so wird man eine gewisse Gewähr dafür erlangen, dass der Einzelne die im allgemeinen als richtig erkannten Gesetze nun auch im Besondern durchführe. Wir berühren damit den Kernpunkt der Frage, wie Methode zu lehren und zu lernen sei, der uns zugleich auf die wichtigsten praktischen Einrichtungen führt, von denen im letzten Grunde die stetige Fortentwicklung des Unterrichtswesens abhängt. Dass der künftige Volksschullehrer neben der theoretischen Vorbildung am Seminar auch praktische Vorbildung in einer Übungsschule geniessen müsse, ist längst allgemein anerkannt und auch unter uns schon gesetzlich normiert, obgleich die that-

sächliche Durchführung dieser Forderung noch viel zu wünschen übrig lässt.

Dagegen bestand für den akademisch gebildeten Lehrer unter uns bis vor einigen Jahren keinerlei Nötigung zur Befassung mit Methodik. Das Mittelschulgesetz von 1883[1] hat sie zum Gegenstand der Kandidatenprüfung gemacht und gleichzeitig durch Einführung des Probejahres für eine Art praktischer Vorbildung gesorgt. Dass der Wert dieses Probejahres nur unter besonders günstigen Bedingungen ein erheblicher sein und dass es in weitaus den meisten Fällen keinen andern Erfolg haben wird als unmittelbarer Eintritt in die Praxis, liegt auf der Hand. In Deutschland ist das Probejahr schon längst eingeführt und wird der rechten Ausnutzung desselben eine besondere Sorgfalt zugewandt, wovon sich derjenige, der hierüber keine persönlichen Erfahrungen gemacht, aus einschlägigen Veröffentlichungen überzeugen mag. Und doch hält man in Preussen dieses Probejahr zur entsprechenden Ausbildung der jungen Lehrer nicht mehr für ausreichend. Kultusminister v. Gossler erklärte in seiner Rede vom 6. März d. J., dass er zwischen das eigentliche Probejahr und den Abgang von der Universität eine Zwischenstufe einschieben wolle, nämlich pädagogische Seminare. Als Muster für dieselben solle die Anstalt von Direktor Frick in Halle dienen, dem das grosse Verdienst gebührt, das altehrwürdige seminarium praeceptorum A. H. Franckes zu neuer, den Forderungen unserer Tage entsprechender Bedeutung erhoben zu haben, so dass wieder wie vor mehr als anderthalb hundert Jahren Halle zum Ausgangspunkt einer tiefgreifenden Bewegung auf dem Gebiete des Schulwesens wird.

Als Zweck dieser Seminare bezeichnet der Kultusminister die Einführung der Kandidaten in das praktische Leben durch den Direktor oder einen Oberlehrer und zwar solle dies im Anschluss an die auf der Universität gelernte Theorie durch Ab-

[1] Dasselbe regelt die Verhältnisse der Gymnasien und Realschulen des Königreichs Ungarn und erstreckt seine Bestimmungen auch auf die konfessionellen Lehranstalten der Siebenbürger Sachsen, welche bis dahin auf Grund von Fundamentalgesetzen des Landes durchaus dem autonomen Wirkungskreis der Kirche angehörten. Der Fortschritt, den jenes Gesetz in Bezug auf die pädagogische Vorbildung der Kandidaten bezeichnet, wird leider für uns Deutsche sehr beeinträchtigt durch die Bestimmungen über den Gebrauch der magyarischen Sprache bei den Kandidatenprüfungen, welche ein erspriessliches Universitätsstudium natürlich wesentlich erschweren.

haltung von Musterlektionen, durch eingehende Besprechung und bescheidene Lehrkurse geschehen. „Wenn nach Absolvierung dieses pädagogischen Seminars — so fügt er hinzu — die jungen Leute in das Probejahr treten, so werden sie besser vorbereitet sein, als bisher.“ —

Wie man sieht, ist von dieser Einrichtung nur noch ein Schritt zu den akademisch-pädagogischen Seminaren[1], nach Art der in Leipzig bestandenen und in Jena neuerdings wieder ins Leben gerufenen Anstalt dieses Namens, in denen allein, wie mir scheint, die Frage nach der pädagogischen Vorbildung der Mittelschullehrer[2] ihre letzte, entscheidende Lösung finden kann. Denn nur hier liegt jene enge Verbindung zwischen theoretischem Studium und praktischer Anwendung vor, welche hoffen lässt, dass die als richtig erkannte Methode auch zu sicherer, lebendiger Übung gelangen werde, und zwar nicht in Form einer jedesmaligen, umständlichen Überlegung, welche den einzelnen Unterrichtsfall erst in weitschweifiger Verstandesthätigkeit den allgemein methodischen Grundsätzen unterordnet, sondern in Form des künstlerischen Taktes, der das im Anfang bewusst Erkannte und Angeeignete nun unbewusst mit instinktiver Sicherheit und Raschheit übt. In diesem echten Lehrertakt findet das methodische Wissen und Können, oder kurz die Methode ihre letzte konkrete, eigentlich wirksame und lebendige Gestalt, hier erst ist sie thätige Kraft. Und damit stehen wir auch am letzten Punkt, den eine allgemeine Erörterung über Methode noch zu berühren hat.

Vor 25 Jahren sprach sich Ziller nicht ohne Bitterkeit über die Missachtung aus, welcher das Streben nach einer methodischen Durchbildung des Unterrichts, namentlich in den Kreisen des höheren Schulwesens begegne. Seine Worte haben heute für Deutschland wohl nicht mehr ganz die Geltung wie damals. Für uns kommen sie auch heute noch nicht zu spät — gestatten Sie mir darum sie anzuführen: „Freilich ist es noch immer so gewöhnlich, als der erziehende Unterricht selten

[1] Vergl. Brzoska-Rein, Die Notwendigkeit pädag. Seminare auf der Universität, Leipzig 1887, und die daselbst S. 205 f. angeführte Litteratur. Dazu noch Vogt im XX. Jahrbuch S. 287 ff. und im XXI. Jahrbuch S. 249 ff. Rein in Fricks Lehrproben und Lehrgängen H. 7 „Zur Schulreform“ sowie in einem Aufsatz „über pädag. Universitäts-Seminare“ 1889. (Ob derselbe als Flugblatt erschienen oder ein Separatabdruck weiss ich nicht.)

[2] In Österreich-Ungarn heissen die Gymnasien und Realschulen Mittelschulen.

ist, dass beim Lehren kein fester, wohlgeordneter Plan beobachtet und keine Rücksicht auf psychologische Grundsätze genommen wird. Man verspottet sogar das Streben nach einem streng wissenschaftlichen Verfahren, obwohl für Spott, der wenigstens immer eine Inkongruenz zwischen einer bestehenden Norm und einem thatsächlichen Verhältnis voraussetzt, gar kein Raum ist. Spott mag wohl eine Manier verdienen, die nur für den konkreten Erziehungsfall, aus dem sie hervorgegangen ist, vollkommen passt, aber als allgemeingiltige Methode angesehen und verkündigt wird; denn hierin liegt ein Widerspruch mit dem Begriff der Manier. Spott mag auch jede Einseitigkeit einer Methode verdienen, die eine Unangemessenheit des Unterrichts zu dem wirklichen Geisteszustand des Zöglings herbeiführt, sei es nun die unterhaltende Methode von Basedow, oder die strenge und ernste von Pestalozzi, sei es die in einförmigem Gang fortschreitende von Fröbel, sei es irgend eine andere, welche mit Verdrängung von solchen Methoden, die an ihrem Platze zweckmässig sind, als allgemein feststehendes Gesetz hingestellt wird und zu ausschliesslicher Herrschaft erhoben werden soll, statt dass in Angemessenheit zu den wechselnden Zuständen des kindlichen Geistes und insbesondere auch zu den verschiedenen Entwicklungsperioden des kindlichen Alters sowie in Angemessenheit zu den vielerlei Forderungen und Bedingungen des pädagogischen Unterrichts eine Vielseitigkeit der Methoden beim Unterricht herrschen muss. In der That muss man von Ratich und Comenius, von Basedow und Pestalozzi, von Fröbel und Mager, wie von Biedermann, von Hamilton und Jacotot, wie von Ruthardt lernen. Spott mag endlich eine Methode verdienen, welche die Grundzüge für eine besondere Gestaltung des geistigen Lebens bei einem Zögling darstellen soll, aber mit Hilfe einer falschen Psychologie konstruiert ist. . . . Allein derartige Bestrebungen, die man als methodische verspottet, können als solche gar nicht gelten. Denn unter Methode ist nur das zu verstehen, was mit Ausschluss der Manieren übrig bleibt von einem Verfahren, nach welchem der Unterricht im Hinblick auf seinen Zweck erteilt werden soll, sofern er planmässig und in Angemessenheit zu den psychologischen Gesetzen betrieben wird.“ (Grundlegung, 1. A., S. 180.)

Wird es meinen Ausführungen über Methode und Methodik gelungen sein, solchem Spott, wo er sich noch findet, zu begegnen, oder werden sie denselben nur neuerdings herausfordern? Nur mit Zagen stelle ich die Frage.

Wohl war ich beim Niederschreiben dieser Zeilen tief durchdrungen von der Bedeutung und Grösse des Gegenstandes, von seinem Zusammenhange mit den höchsten Gedanken, mit den reinsten Bestrebungen der Besten aus der Menschheit. Aber doppelt schwer lastete darum auf mir das Gefühl der eigenen Unzulänglichkeit, diesen Zusammenhang entsprechend darzustellen, zumal in so engem Rahmen, wie er hier geboten war. Wer aus meinen Worten nur diese Unzulänglichkeit heraushört, mag immerhin spotten, vielleicht fehlt es doch auch nicht an solchen, welche mit mir die Grösse des Gegenstandes empfinden.

Sie werden denn auch nicht lächeln, wenn ich sage, die Überzeugung, dass es dem Menschengeist möglich sei, in Erforschung und Befolgung geistiger Entwicklungsgesetze durch bewusste, sittliche Arbeit den Fortschritt der Menschheit herbeizuführen, sei nur ein Teil des Glaubens an die göttliche Weltordnung und an die Bestimmung des Menschen als bewusstes Glied derselben, in eigenem freien Thun mitzuwirken an ihrer Erfüllung.

In dem Bewusstsein zu solch hoher Aufgabe berufen zu sein ruht der echte Lehrerstolz, dessen notwendige Ergänzung, ja dessen andere Seite — wie bei jedem berechtigten Stolz — freilich die rechte Lehrerdemut ist — die Demut, die da weiss, wie weit menschliches Thun immer hinter den ihm gesteckten Zielen zurückbleibt. Es hat keinen wahrhaft grossen Mann in der Geschichte gegeben ohne das tiefgewurzelte Gefühl solcher Demut. Paulus spricht es aus, wenn er sagt: „Nicht, dass ich es schon ergriffen habe oder schon vollkommen sei, ich jage ihm aber nach, ob ich es auch ergreifen möchte“, — Lessing, wenn er Gott bittet nicht um die volle, ganze Wahrheit, die ja doch für Gott allein sei, sondern nur um das Streben nach Wahrheit, — und dem gleichen Gedanken begegnen wir in jenen schönen Worten Pestalozzis: „Ich weiss wohl, dass die einzige gute Methode weder in meinen noch in den Händen irgend eines Menschen ist und dass wir alle dieser einzigen guten uns nur nähern können.“

Und wenn es den grossen Männern oft so zu Mute ist — was bleibt uns Kleinen da übrig. Muss uns bei unserm Thun und Lassen nicht oft eine Stimmung überkommen, denen einige Verse des Wandsbecker Boten also Worte leihen: „Wir klugen Menschenkinder sind eitel arme Sünder und wissen gar nicht viel; wir spinnen Luftgespinnste und treiben viele Künste und kommen weiter von dem Ziel.“ Es wird gut sein, wenn

wir uns solcher Stimmung nicht ganz verschliessen und uns durch sie warnen lassen, nicht allzu vertrauensselig und eingebildet zu werden auf unsere Künste. Haben wir es aber am redlichen Bemühen nicht fehlen lassen, so werden doch auch für uns Stunden kommen, wo wir uns unserer That freuen dürfen — der That, durch die allein ja doch die Welt besteht und fortschreitet.

---

2) Die Auswahl der biblischen Geschichten ist nach den methodischen Rücksichten erfolgt. Der gemeinsame Grundstock von biblischen Erzählungen, der durch die Tradition und den Wert geheiligt erscheint, ist auch bei Staude vorhanden. Es fehlen aber mit Recht diejenigen Geschichten, die auf den oberen Stufen durch Bibellektüre zu gewinnen sind (z. B. die aus der Apostelgeschichte, Versuchung Jesu, Nikodemus.)

3) Ein ins Gewicht fallender Vorzug bei Staude ist der Umstand, daß die Form der Erzählung sehr decent ist (hier sündigen viele sonst treffliche Hilfsmittel!).

4) Am Schluß jeder Nummer sind diejenigen Bibelsprüche, Kirchenliederverse, Sentenzen, Sprichwörter 2c. verzeichnet, welche die aus der Geschichte zu gewinnende religiöse oder ethische Wahrheit passend aussprechen.

5) Verfasser vermeidet den vielfach vorkommenden Fehler, die Überschriften und Inhaltsangaben der einzelnen Abschnitte — die selbständig vom Schüler gefunden werden sollen — dem Schüler fertig vorzulegen.

6) Staudes „biblische Geschichten" bieten den Text zu den „Präparationen" desselben Verfassers, die in unseren Kreisen als sehr wertvoll gelten und den Unterricht vielfach zu Grunde gelegt werden. Wenn es nun auch als selbstverständlich gilt, daß der sich vorbereitende Lehrer zunächst die zu behandelnde biblische Geschichte in der Bibel nachliest, so leuchtet doch ein, daß mit der Einführung des genannten Lehrmittels in die Schule auch für die Präparation des Lehrers eine Hilfe geschaffen ist, die auch dem treuen Lehrer wohl zu gönnen ist.

Praeparationen zu Luthers kleinem Katechismus

in fortlaufendem Gedankengange,

mit Angabe der zu benutzenden Grundlage, wie des anschließenden Memorierstoffes verfaßt

von

Th. Zeibig und **L. Hanicke**

Lehrern in Dresden.

I. Die heiligen zehn Gebote.

Preis: 2 M.

Die „Allgemeine deutsche Lehrerzeitung" urteilt:

„Aus der Fülle der neueren Katechismusbearbeitungen heben sich vorliegende Präparationen durch Klarheit, Übersichtlichkeit, weise Beschränkung des Stoffes und praktische Anlage vorteilhaft hervor. Die Verfasser folgen bewährten Grundsätzen: 1. Die Entwürfe bilden ein zusammenhängendes Ganze, damit ein Katechismusstück durch das andere das rechte Licht erhält. 2. Die vielen Forderungen des 1. Hauptstücks sind in klar gegliederte Gruppen gebracht worden. 3. Das Gute ist bei Besprechung sittlicher Vorschriften besonders betont worden, so z. B. im 7. Gebote die Arbeit und ihr Segen. 4. Des Kindes Leben, das Familien- und Schulleben, das Leben auf der Straße 2c., also das „Erlebte" ist möglichst herangezogen und verwertet worden. 5. Die Sprache ist eine solche, daß sie beim Unterrichte der Oberklasse sofort verwendet werden kann. Die Verfasser hatten bei ihren Darstellungen immer ihre eigenen Schüler hinsichtlich der Fassungskraft im Auge. Das gute Werk verdient allseitige Beachtung."

Präparationen für den Naturgeschichtsunterricht in der Volks- und Mittelschule.

Lektionen aus der Schulpraxis.

Auf Grundlage der Forderung der Allg. Best. vom 15. Oktober 1872. „Die Schüler zu aufmerksamer Beobachtung und sinniger Betrachtung der Natur zu erziehen" bearbeitet von

Robert Vögler,
Lehrer in Bahn.

I. Der Nadelwald und seine Glieder.

Preis: 1,50 M.

II. Der Sumpf und die Wiese.

Preis 2 M.

Die Allgem. Best. haben auch in der Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts eine heilsame Umänderung herbeigeführt. An Stelle des früher zu weit gehenden Schematisierens und Beschreibens ist man jetzt bestrebt, das Kind anzuleiten, selbst zu beobachten und in ganz besonderer Weise auf sein Gemüthsleben einzuwirken. Auch diese Arbeit reiht sich in anerkennenswerter Weise an die von Junge, Pfalz, Kießling u. a. an. Allgem. deutsche Lehrerzeitung.

Döglers Präparationen für den Naturgeschichtsunterricht in der Volksschule bilden eine eigenartig angelegte Schrift, die den Zweck verfolgt, den naturwissenschaftlichen Unterricht in der Volksschule zu heben und den Schüler zu eigener Naturbeobachtung zu erziehen. Die Methode, die vom Verfasser angewandt wird, ist durchaus geeignet zur Erreichung des gesteckten Zieles; es wird mit der alten Methode, in systematischer Reihenfolge die Pflanzen- und Tierklassen durchzunehmen, gebrochen, und statt des höchstens durch einige tote Präparate unterstützten Unterrichts, wird hier der Schüler in die Natur selbst geführt, mit eigenen Augen lernt er ihr geheimnisvolles Wirken kennen, und in glücklicher Vereinigung werden Morphologie, Physiologie und Biologie, soweit sie im Gesichtskreise der Schüler liegen, bei den in dem Schriftchen vorkommenden Objekten besprochen. Daß die den Nadelwald und Sumpf und Wiese bevölkernde Tierwelt von der Behandlung nicht ausgeschlossen blieb, gereicht dem Buche, das sich gewiß bald viele Freunde erwerben wird, zum großen Vorteil. Die Schrift ist jedem Lehrer, der es mit seiner Aufgabe ernst nimmt, der Lust und Liebe für die Natur bei seinen Schülern erwecken will, warm zu empfehlen.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer) in Dresden.

Präparationen für den Physik-Unterricht
in Volks- und Mittelschulen.

Nach Herbart'schen Grundsätzen

bearbeitet

von

P. Conrad,

Realschullehrer in St. Gallen.

I. Teil:

Mechanik und Akustik.

Preis: 3 M.

Der Verfasser, welcher lange Zeit am Ziller'schen Seminar in Leipzig als)berlehrer thätig war, bezeichnet diese Präparationen als einen Versuch, Herbart-illersche Grundsätze allgemeiner Natur, vornehmlich die Idee der Formalstufen, ir den Physikunterricht nutzbar zu machen. Wir müssen den Versuch als einen hr gelungenen bezeichnen und glauben, daß ein Unterricht nach solchen Vorbildern on einem für seinen Gegenstand erfüllten Lehrer erteilt, ohne Zweifel das Interesse es Schülers mächtig anregen, denselben im scharfen Denken sichtlich fördern und m das Warum von Hunderten von physikalischen Erscheinungen, wovon er glich Zeuge ist, in befriedigender Weise erklären wird.

(Elsaß-Lothringisches Schulblatt.)

Theorie und Praxis
der ersten Aufsatzübungen.

Preis: 1 M. 50 Pf.

Theorie und Praxis
der Aufsatzübungen im 5. u. 6. Schuljahr.

Nach Angaben

des Königl. Sächs. Bezirksschulinspektors Schulrat

Wangemann

in Meißen

bearbeitet

von

R. Herberger und **E. Döring**

Lehrer in Cölln a. d. Elbe — Lehrer in Meißen.

Preis: 2 M.

Die diesjährige Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik wird in Jena vom 26.—28. Mai abgehalten werden.

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

Jahrbuch

des

Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Dreiundzwanzigster Jahrgang.

Herausgegeben

Prof. Dr. **Theodor Vogt,**

Dresden
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(P. Th. Kaemmerer)
1891

Die diesjährige Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik wird in Jena vom 26.—28. Mai abgehalten werden.

Druck von G. Pätz in Naumburg a. S.

Jahrbuch

des

Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Dreiundzwanzigster Jahrgang.

Herausgegeben

Prof. Dr. Theodor Vogt,

[illegible]

Dresden
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(P. Th. Kaemmerer)
1891

Jahrbuch

des

Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Dreiundzwanzigster Jahrgang.

Herausgegeben

von

Prof. Dr. Theodor Vogt,

d. Z. Vorsitzendem des Vereins.

Dresden
Verlag von Bleyl & Kaemmerer
(Paul Th. Kaemmerer)
1891.

Inhaltsverzeichnis.

I.

Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung[1].

Von

Dr. Thrändorf.

---

6. Einheit.

Ziel: Welche Stellung nahm **Friedrich der Grosse** zu Religion und Kirche ein?

I. Was ist uns über die Jugend und die Erziehung Friedrich des Grossen bekannt? (Übertriebene Strenge des Vaters, gehäufte religiöse Übungen, Fluchtversuch, Bestrafung, Aussöhnung.) — Welche Bedeutung hat Friedrich der Grosse für unser nationales Leben? (Erwachen des nationalen Bewustseins.) — Welche Geistesrichtung beherrschte zu Friedrichs des Grossen Zeiten das religiöse Denken der Gebildeten? —

---

[1] Fortsetzung zu Jahrbuch XXII., 133—153. — Ich fahre in Veröffentlichung meiner Präparation fort, weil ich der Überzeugung bin, dass eine gedeihliche Fortentwickelung der Lehrplantheorie mit eingehender Bearbeitung der jeder Stufe zuzuweisenden Bildungsstoffe Hand in Hand gehen muss. Die ausgearbeiteten Präparationen zeigen entweder den Bildungsgehalt der Stoffe, oder sie offenbaren ihre Armseligkeit. In letzterem Falle wird man diese Stoffe wieder ausscheiden und durch bessere ersetzen müssen.

Welches waren die Hauptgedanken der Aufklärung? — Nun wollen wir sehen, ob wir bei Friedrich dem Grossen ähnlichen Gedanken begegnen.

IIa. Lehrstoff: 1) Das im kirchengeschichtlichen Lehrbuche gebotene Material muss durch Folgendes[1] ergänzt werden: Aus einem Briefe an Voltaire vom 8. Februar 1737. „Die metaphysischen Dinge gehen über unser Fassungsvermögen; vergeblich suchen wir sie zu ergründen. Mein System beschränkt sich lediglich darauf, dass ich das höchste Wesen anbete, welches allein gut, allein barmherzig und darum allein meiner Verehrung wert ist, dass ich die Leiden der Menschheit nach Kräften zu mildern und zu erleichtern suche, und dass ich mich in allem Übrigen in den Ratschluss des Schöpfers ergebe, der über mich verhängen wird, was ihm gut scheint und von dem ich, geschehe auch was da wolle, nichts zu fürchten habe."

Aus dem Examen critique du Système de la nature (1770): „Die ganze Welt beweist das Dasein einer höchsten bewussten Endursache; man braucht bloss die Augen zu öffnen, um sich von ihr zu überzeugen. Der Mensch ist ein vernünftiges Wesen, hervorgebracht von der Natur; also muss die Natur unendlich einsichtiger und vernünftiger sein als der Mensch; denn anzunehmen, die Natur hätte dem Menschen Vollkommenheiten gegeben, welche sie selbst nicht besitzt, wäre ein Widerspruch . . Wäre die Natur blind, so würde sie ohne Absicht und Zweckbeziehung handeln und könnte daher nie jene Meisterwerke hervorbringen, welche der menschliche Scharfsinn im unendlich Kleinsten wie im unendlich Grössten bewundert. Die Zwecke, welche sich die Natur in ihren Werken vorgesetzt hat, springen so unwiderleglich in die Augen, dass man gezwungen ist, eine höchste und allweise Ursache, welche dem Ganzen notwendig vorsteht, anzuerkennen; das Auge einer Milbe, ein Grashalm sind hinreichend die bewusste Vernünftigkeit des Werkmeisters zu erhärten.

„Wie kann man in Wahrheit behaupten, dass das Christentum die Ursache von allem Unglück des menschlichen Geschlechts sei? . . . Wäre auch in dem ganzen Evangelium nur das einzige Gebot: Was du willst, dass dir die Leute thun sollen, das thue du ihnen auch, so müsste man eingestehen, dass diese

[1] Hettner, Gesch. d. deutschen Litteratur im 18. Jahrh. 2. Buch, das Zeitalter Friedrichs des Gr. S. 8 ff.

Worte die Summe aller Moral enthalten. Hat nicht Jesus in seiner unvergleichlichen Bergpredigt Verzeihung, Liebe und Menschlichkeit gepredigt?"

Überschrift dieses 1. Abschnittes: Friedrichs des Grossen Stellung zur Religion und zum Christentum.

2. 1.—3. Abschnitt des Lehrbuches. Zur Ergänzung ist hinzuzufügen (aus dem „Fürstenspiegel"[1] 1744): „Meinen Sie nicht, dass das Land Würtemberg für Sie gemacht ist, sondern glauben Sie, dass die Vorsehung Sie hat auf die Welt kommen lassen, um dieses Volk glücklich zu machen. Stellen Sie immer sein Wohlergehen Ihrem Vergnügen voran, und wenn Sie in Ihrem zarten Alter verstehen, Ihre Wünsche dem Wohle Ihrer Unterthanen zu opfern, so werden Sie nicht nur allein deren Freude sein, sondern auch die Bewunderung der Welt. Sie sind das Oberhaupt der bürgerlichen Religion des Landes, die in Rechtschaffenheit und allen moralischen Tugenden besteht. Es ist Ihre Pflicht sie ausüben zu lassen und besonders die Humanität, die die Haupttugend jedes denkenden Wesens ist. Überlassen Sie die geistige Religion dem höchsten Wesen. Wir sind alle Blinde auf diesem Gebiete, durch verschiedene Irrtümer irre geführt. Wer unter uns ist der Vermessene, der über den richtigen Weg entscheiden mag.

Hüten Sie sich also vor dem Fanatismus in der Religion, der Verfolgungen hervorruft. Wenn elende Sterbliche dem höchsten Wesen gefallen können, so geschieht es durch die Wohlthaten, die sie über die Menschen ausschütten und nicht durch Gewaltthätigkeiten, die sie gegen eigensinnige Geister ausüben."

Zu dem aus dem Anti-Machavell abgedruckten Abschnitte ist noch hinzuzufügen[2]: „Der Fürst ist daher nicht der unumschränkte Herr, sondern nur der erste Diener des Volkes."

Überschrift des 2. Abschnittes: Friedrich des Grossen Auffassung des Regentenberufes.

3. 4.—8. Abschnitt des Lehrbuches. Zur Ergänzung ist hinzuzufügen (Aus der Schrift über Regierungsformen und Re-

---

[1] Pädagogische Schriften von J. B. Meyer (Langensalza) S. 189.

[2] Hettner S. 18.

gentenpflichten [1]): „Es giebt einige Länder, in denen alle Bürger eine und dieselbe Religion haben; es entsteht daher die Frage, ist eine solche Einheit zu erzwingen oder kann man jedem unbeschränkt seine eigene Denkart gestatten? Mürrische Staatsmänner werden Euch sagen: Jedermann muss dieselbe Überzeugung haben, auf dass nichts die Bürger von einander trenne; der Theologe wird hinzufügen: Wer nicht denkt, wie ich, ist verdammt, und es ziemt sich nicht, dass mein König ein König über Verdammte sei. Darauf ist zu antworten, dass eine solche Einheit schlechterdings unherstellbar ist; man kann einen armen Teufel zwingen, ein gewisses Formular herzusagen, welchem sein Inneres widerstrebt; was hat aber der Verfolger damit gewonnen? Steigt man auf den Ursprung der Gesellschaft hinab, so ist klar, dass der Souverain kein Recht hat über die Denkart der Bürger. Ist es nicht ein Wahn, sich einzubilden, dass die Menschen zu einem Ihresgleichen gesagt haben sollen: Wir erheben dich über uns, weil wir die Knechtschaft lieben, und wir geben dir Macht, unsre innersten Gedanken und Empfindungen zu lenken ganz nach deiner Willkür? Im Gegenteil, sie haben gesagt: Regiere uns, verteidige uns; im übrigen verlangen wir von dir, dass du unsre Freiheit achtest. Diese Willensmeinung ist unumstösslich. Und die allgemeine Duldung allein verbürgt das Glück des Staates. Wo der Kultus frei ist, ist jedermann ruhig; Religionsverfolgung dagegen hat noch immer den blutigsten Hader hervorgerufen."

Aus dem „Entwurf eines Allgemeinen Gesetzbuches für die preussischen Staaten [2] (Teil 1, Abt. 2, Tit. 6):" „§ 1. Der Glaube und der innere Gottesdienst sind kein Gegenstand von Zwangsgesetzen. § 2. Jeder Einwohner des Staates soll eine vollkommene Glaubens- und Religionsfreiheit geniessen. § 3. Keiner ist schuldig dem Staate von seinen Privatmeinungen in Religionssachen Rechenschaft zu geben oder Vorschriften darüber vom Staat anzunehmen. § 4. Jeder Hausvater kann seinen häuslichen Gottesdienst nach Gutbefinden anordnen."

Überschrift des 3. Abschnittes: Friedrichs Verhalten den Konfessionen gegenüber.

4. 9.—11. Abschnitt des Lesebuches. Überchrift: Friedrich der Grosse und die Jesuiten.

---

[1] Hettner S. 27.
[2] Hettner, a. a. O.

b. Vertiefung: 1. Worin besteht Friedrichs des Grossen religiöser Glaube und worauf gründet er ihn? Friedrich ist überzeugt, dass die letzten Ursachen der Erscheinungswelt, mit denen es die Metaphysik zu thun hat, dem menschlichen Verstande unergründlich sind. Von einem Wissen über diese Dinge kann daher bei ihm keine Rede sein. Die zweckmässigen Einrichtungen in der Erscheinungswelt und das Dasein intelligenter Geschöpfe nötigen ihn aber einen intelligenten, bewussten Werkmeister anzunehmen, der allein gut und barmherzig ist, und von dem er daher auch überzeugt sein darf, dass er nicht über ihn verhängen wird, ausser was zu seinem Besten dient. Diesem „höchsten Wesen“ will Friedrich dienen, indem er die Leiden der Menschheit nach Kräften zu mildern sucht. Gegen diese rein verstandesmässige Begründung des religiösen Glaubens lässt sich Folgendes einwenden: Selbst wenn man die zweckmässige Einrichtung der Welt als Erfahrungsthatsache zugiebt, so liegt doch darin noch kein Grund auf einen gütigen und barmherzigen Schöpfer zu schliessen, die erfahrungsmässig gegebenen Übel der Welt scheinen vielmehr einer solchen Annahme geradezu zu widersprechen. Aber selbst der Schluss von der zweckmässigen Einrichtung der Welt auf eine zwecksetzende Intelligenz ist nicht zwingend, denn abgesehen davon, dass sich bei der Beschränktheit unseres Erfahrungskreises eine durchgängige Zweckmässigkeit gar nicht nachweisen lässt, so muss auch die abstrakte Möglichkeit der Entstehung zweckmässiger Gebilde aus blossen mechanischen Ursachen zugestanden werden, denn keine causa finalis vermag etwas zu bewirken, was nicht im Bereiche der causae efficientes liegt. Aber wie wir berechtigt sind von einem durch Menschen hervorgebrachten Kunstwerk mit höchster Wahrscheinlichkeit auf eine künstlerische Intelligenz zu schliessen, obgleich das Zustandekommen des Kunstwerkes durch bloss mechanische Ursachen recht wohl erklärbar ist, so dürfen wir auch annehmen, dass die Zweckformen der Natur mit höchster Wahrscheinlichkeit auf einen zwecksetzenden Schöpfer hinweisen.[1]

[1] Weitere Ausführungen über die Berechtigung der teleologischen Naturbetrachtung bietet Schoel im 4. Kap. seines Werkes über Herbarts Lehre von der Religion (Dresden 1884). Schoel weist auch auf die ältere Litteratur über diesen Gegenstand hin.

Am Christentum schätzt Friedrich nur die ethische Seite, das eigentlich Religiöse kümmert ihn nicht. Er verkennt eben die Bedeutung der Geschichte und wandelt damit ganz in den Bahnen der Aufklärung. Für den Christen ist aber der geschichtliche Jesus die Hauptoffenbarung Gottes. In der Sendung dieses Heilandes der lehrend, lebend, leidend die Menschenherzen zum himmlischen Vater zieht, wird erst das ganze Wesen der Gottheit den Menschen offenbar, denn in Jesu Christo und durch ihn erleben sie die erbarmende Liebe Gottes immer aufs neue. Dass Friedrich der Grosse von dieser religiösen Erfahrung, die der Christ im Umgange mit seinem Heiland macht, nichts wusste, sondern in Jesu nur den Ethiker, in der christlichen Glaubenslehre eine schlechte Philosophie sah, lag zum grössten Teil an seiner verhehlten religiösen Erziehung, die ihm das Christentum nur als eine Summe von Lehren nahe gebracht hatte.

2. Wie fasst Friedrich der Grosse seinen Regentenberuf auf? Im stärksten Gegensatze zu Ludwig XIV., der gesagt hatte: Der Staat bin ich! sieht der grosse Hohenzoller sich als des Staates ersten Diener an, und während andere Regenten der damaligen Zeit das Recht in Anspruch nahmen für ihr persönliches Wohlbefinden, die Unterthanen in der rücksichtslosesten Weise auszubeuten, hält Friedrich die Sorge für das Wohl des Staates für heilige Regentenpflicht. Das Hauptmittel, um die Menschen glücklich zu machen sieht er in der Aufklärung der Köpfe und der Bildung der Sitten. Dass Friedrich auch auf Besserung der wirtschaftlichen Lage und der rechtlichen Stellung seiner Unterthanen bedacht war, lehrt die Profangeschichte.

So sehr wir nun aber in dem allen einen echt christlichen Zug erkennen müssen, so fehlt doch dem Ganzen die Weihe christlichen Geistes. „Mein Körper und mein Geist müssen sich ihrer Pflicht fügen.“ Das ist nicht die Sprache des Christentums, das ist der strenge aber kalte Geist der Stoa. Wohl fasst auch der Christ seinen Beruf auf als einen Dienst, den er nach Gottes Willen den Brüdern zu leisten hat, wohl sieht er in den Gaben, die ihm verliehen wurden, Pfunde, mit denen er wuchern muss,[1] aber er empfindet die Aufgaben, die ihm sein Christenstand auferlegt, nicht als eine Last,

[1] 1. Petr. 4, 10.

sondern er spricht freudig mit seinem Meister:[1] „Meine Speise ist die, dass ich thue den Willen dessen, der mich gesandt hat, und vollende sein Werk.“ Wer nur pflichtmässig handelt der ist noch nicht zur Freiheit der Gotteskinder hindurchgedrungen. Dem freien Christenmenschen, wie Paulus und Luther ihn gezeichnet haben, steht das Sittengebot nicht mehr als ein äusserer Gebieter gegenüber, dem er sich unterordnet. sondern es ist ihm durch die Umwandlung, die der Glaube in ihm hervorgebracht hat und immer hervorbringt, zur eigenen Natur geworden, es ist ihm so natürlich wie dem Menschen das Essen und Trinken, dem guten Baume das Früchte tragen.[2]

3. Wie ist Friedrichs des Grossen Behandlung der konfessionellen Unterschiede zu beurtheilen?

Wenn Friedrich den Gedanken der Toleranz, der durch W. Penn in Amerika längst heimisch geworden war, als erster Monarch in Europa mit vollster Entschiedenheit geltend macht, so wandelt er ganz in den Bahnen Jesu, der die Stadt, welche ihn nicht aufnimmt, nicht vernichten will, sondern seinen zürnenden Jüngern mahnend und zurecht weisend zuruft: „Wisset ihr nicht, welches Geistes Kinder ihr seid?“[3] Friedrichs Verhalten stimmt auch ganz mit den Gedanken Luthers über die Schranken obrigkeitlicher Gewalt überein, denn dieser schreibt in der Schrift: Von weltlicher Uberkeit (Grosse S. 104): „Das weltlich Regiment hat Gesetz, die sich nicht weiter strecken denn über Leib und Gut, und was äusserlich ist auf Erden. Denn über die Seele kann und will Gott niemand lassen regieren, denn sich selbst alleine. Darumb, wo weltlich Gewalt sich vermisset der Seelen Gesetze zu geben, da greift sie Gott in sein Regiment und verführet und verderbet nur die Seelen. Das wollen wir so klar machen, dass mans greifen solle, auf dass unser Junker, die Fürsten und Bischofe sehen, was sie für Narren sind, wenn sie die Leut mit ihren Gesetzen und Geboten zwingen wollen, sonst oder so zu glauben.“ Auch auf die ethische Verwerflich-

[1] Joh. 4, 34.

[2] Hartenstein (Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften S. 333): „Das Wollen des besseren Menschen eilt dem Gebote der Pflicht voraus.“ Vergl. auch den (Jahrb. XXII, 150 angeführten) Ausspruch Schillers.

[3] Luk. 9, 55.

keit und psychologische Nutzlosigkeit der Intoleranz hat Friedrich richtig hingewiessn, wenn er sagt: „Man kann einen armen Kerl wohl zwingen, ein gewisses Formular herzusagen, welchem sein Inneres widerstrebt; was hat aber der Verfolger damit gewonnen?“

Trotz alle dem kann man aber die Toleranz, wie sie Friedrich übte, nicht als eine christliche Tugend bezeichnen, denn erstens hat sie ihre Wurzeln zum Teil wenigstens in dem Hochmut des Philosophen, der in allen positiven Religionen nur verschiedene Formen des Aberglaubens sieht, und sodann ist sie zu sehr bloss passiv, sie lässt die Leute gehen, weil ihnen doch nicht zu helfen ist, von unserm Heiland dagegen heisst es: Und da er das Volk sah, jammerte ihn desselben; denn sie waren verschmachtet und zerstreuet wie Schafe, die keinen Hirten haben. Wohl hat auch Friedrich das Wohlergehen seiner Mitmenschen zu fördern gesucht, aber seine Fürsorge bezieht sich hauptsächlich auf das Äusserliche und das Motiv ist nicht Mitleid, sondern der kategorische Imperativ der Pflicht.

4. Was veranlasste Friedrich zu seinem Verhalten gegenüber dem Jesuitenorden? Getragen von dem stolzen Bewusstsein, dass die Vernunft der Aufklärung den Nebel religiöser Vorurteile zerteilt und unschädlich gemacht habe, glaubt Friedrich die Künste der Jesuiten nicht fürchten zu müssen, sondern erwartet von ihnen sogar günstige Resultate auf dem Gebiete der Jugenderziehung. Die krummen Wege, die sie während des Krieges gemacht haben, glaubt er ihnen als Philosoph verzeihen zu müssen, denn es gehört eben zur Natur der bewundernswürdigen Tugend des Verzeihens, dass man beleidigt worden sein muss.

Wie sehr Friedrich der Grosse die Talente der Jesuiten unterschätzt und wie sehr er sich im Bezug auf die Macht der Philosophie geirrt hat, lehrt die Geschichte; aber abgesehen davon ist seine Stellung zu den Jesuiten schon vom sittlichen Standpunkt verwerflich. Dass die Toleranz ihre Grenze hat, weiss Friedrich wohl, denn er will nicht dulden, dass junge Brauseköpfe das frech beleidigen, was das Volk verehrt, aber die Hauptschranke übersieht er, wenn er das Treiben der Jesuiten duldet. Die Jesuiten untergraben mit ihrer Pseudomoral die Grundlagen aller gesunden Sittlichkeit und auch ihre vielgerühmte Pädagogik erziehlt ihre blendenden Erfolge haupt-

sächlich auf Kosten der sittlichen Bildung [1]. Indem also Friedrich den Jesuiten Schutz gewährt, giebt er ihnen Gelegenheit seine Unterthanen zur Unsittlichkeit zu verführen und vernachlässigt so seine Regentenpflicht.

III. Welche Bedeutung hat das Vorhandensein zweckmässiger Bildungen in der Natur für unser religiöses Leben? Wir gründen unsre religiöse Überzeugung nicht auf diesen angeblichen teleologischen Beweis, sondern wir sind unsers Glaubens gewiss durch die Erfahrungen, die wir im Umgange mit unserm Heiland machen, und jemehr wir liebend und lebend mit ihm eins werden, um so mehr wächst und erstarkt unsre religiöse Gewissheit. Aber für den Nachweis der wissenschaftlichen Berechtigung unsers Glaubens an einen allweisen Weltschöpfer sind die Thatsachen, auf welche der teleologische Beweis sich stützt von grosser Bedeutung, denn sie beweisen wenigstens, dass die Entstehung der Welt auf bloss mechanischem Wege im höchsten Grade unwahrscheinlich ist. Wenn es also gilt materialistischen Angriffen auf die Religion entgegenzutreten oder Zweifelnden zurechtzuhelfen, wird man die berechtigten Momente im teleologischen Beweis wohl verwenden können.

Wie unterscheidet sich das sittlich-religiöse Leben der Aufklärer von dem eines Paulus und Luther? Dort reflektierender nach Beweisen suchender Verstand, abstrakte Trennung von Religion und Sittlichkeit, stoische Unterwerfung unter das Gebot der Pflicht; hier dagegen frohes, dankbares Ergreifen des in Jesu Christo gebotenen neuen Lebens und in Folge dessen das Gefühl vollkommenster Freiheit. Die lutherische Orthodoxie steht der Aufklärung bedeutend näher als dem religiösen Leben Luthers, sie vernünftelt und baut Systeme und legt ihren Verehrer das Fürwahrhalten der Systeme als religiöse Pflicht auf, wie wir das aus Speners Kritik ersahen. In Bezug auf das sittliche Leben steht die Aufklärung entschieden höher als der Orthodoxismus, denn während dieser mit seiner unlutherischen Fassung des Glaubensbegriffes als eines bloss intellektuellen Aktes zu keiner rechten Sittlichkeit kommen kann, hat jene als Erbe des Pietismus, das „praktische Christentum“, überkommen.

[1] Raumer, Geschichte der Pädagogik (2. Aufl.) I, 291 ff. und 309 ff.

W i e h a t s i c h i n d e n v e r s c h i e d e n e n Z e i t e n d e r S t a a t g e g e n ü b e r d e m r e l i g i ö s e n L e b e n s e i n e r U n t e r t h a n e n v e r h a l t e n ? Ursprünglich ist bei den alten Völkern das religiöse Leben vom staatlichen gar nicht zu trennen. Bei Römern und Griechen war die Verehrung der Götter eine Funktion des Staates und Ehrfurcht vor den Göttern Bürgerpflicht. Die Ausdehnung des Römerreiches über Völker mit eigenartiger Religiosität führte für Sieger und Besiegte zu einer Trennung zwischen religiösen und bürgerlichen Pflichten. Die Römer fingen an in ihrem Reiche fremde Kulte zu dulden. Später wechselten Verfolgung und Duldung, bis das Christentum Staatsreligion wurde und nun seinerseits zu verfolgen anfing. Das Mittelalter kennt die Duldung nicht, der Staat stellt sich vielfach in den Dienst der Hierarchie. Luther hat zwar den Grundsatz ausgesprochen: „Es ist ein frei Werk um den Glauben, dazu man niemand zwingen kann“ (Grosse 105); aber die kursächsische Visitationsordnung verweist Andersgläubige aus dem Lande, Kalvin lässt den Servet verbrennen und seit dem 30 jährigen Kriege gilt der Grundsatz: Cujus regio, ejus religio bei Protestanten und Katholiken. Die Bartholomäusnacht, die Dragonade des „allerchristlichen Königs“ sind nur besonders abstossende Äusserungen dieses Grundsatzes.

Dem Hause Hohenzoller erwuchs durch die Stellung, die ihm nach seinem Übertritt zur reformirten Kirche in dem lutherischen Brandenburg angewiesen war, der Gedanke religiöser Duldung. Schon der grosse Kurfürst protestierte in Wort und That gegen die Misshandlung der Hugenotten, Friedrich Wilhelm I. nahm sich der Salzburger an und sein Sohn machte den Gedanken der Toleranz zum Gemeingut der Gebildeten.

W i e u n t e r s c h e i d e t s i c h d i e c h r i s t l i c h e T o l e r a n z v o n d e r F r i e d r i c h s d e s G r o s s e n u n d v o n d e r u n s r e r s o g e n a n n t e n G e b i l d e t e n ? Die Letzten rühmen sich zwar ihrer Toleranz oft und gern, sie sind aber in Wahrheit gar nicht tolerant, sondern vollkommen gleichgültig. Von Duldung kann doch nur da die Rede sein, wo ein Gegensatz vorliegt, wo eine ausgeprägte religiöse Überzeugung einer anders gearteten ebenso fest begründeten gegenüber steht. Wer dagegen selbst keine durchgebildete religiöse Überzeugung hat, der ist auch nicht in der Lage an andern etwas dulden zu müssen, vielmehr lässt ihn das Glauben und

Meinen anderer vollkommen kalt und gleichgültig. Dieses Verhalten ist aber nicht Toleranz sondern Indifferentismus. Von diesem Indifferentismus war Friedrich der Grosse vollkommen frei, er hatte klar durchgebildete sittlich-religiöse Grundsätze, aber er besass psychologische Einsicht genug, um zu wissen, dass sich seine Gedankenwelt andern nicht mit Gewalt aufdrängen liess, und dass jeder nach dieser Seite geübte Druck nur zur Heuchelei führen würde. Was ihm von der christlichen Toleranz trennte, war der Stolz des aufgeklärten Philosophen, der in dem Glaubensleben anderer nur abergläubische Verirrung sieht. Bei der christlichen Toleranz tritt zur psychologischen Einsicht die Liebe hinzu, die alles duldet aber auch alles hofft, die langmütig und freundlich den verirrten Bruder auf den rechten Weg zu bringen sucht.

IV. Zum 1. Artikel: **Anhang.**

Die wissenschaftliche Berechtigung des Gottes-Glaubens.

1. Der teleologische Beweis schliesst aus der zweckmässigen Einrichtung der Welt auf einen intelligenten Urheber, aber dieser Schluss ist weder zwingend noch führt er zu einem Gottesbegriff, wie ihn das religiöse Bedürfnis fordert, wohl aber kann durch teleologische Betrachtungen die grosse Unwahrscheinlichkeit der materialistischen Weltauffassung nachgewiesen werden.

Nachtrag zum 3. Artikel:

E. Verhältnis von Staat und Kirche [1].

1. Der Staat und das religiöse Leben der Unterthanen.

(Fortsetzung): Friedrich der Grosse: Die Religionen müssen alle tolerieret werden. — Psychologischer und ethischer Grund? — Grenzen der Toleranz? — Unterschied zwischen Toleranz und Indifferentismus. — Christliche Toleranz.

[1] Dazu Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaft S. 503 Anmerkung.

V. Wie sind folgende Schillerworte zu erklären?
Welche Religion ich bekenne? Keine von allen, die du mir nennst. — Und warum keine? Aus Religion.

Gewissensskrupel.

Gerne dient ich den Freunden, doch thue ich es leider aus Neigung
Und so wurmt es mich oft, dass ich nicht tugendhaft bin.

Entscheidung.

Da ist kein anderer Rat, du musst suchen sie zu verachten,
Und mit Abscheu alsdann thun, wie die Pflicht dir gebeut.

Kann man Schillers Gedicht „die Worte des Glaubens" ein Glaubensbekenntnis der Aufklärung nennen?

7. Einheit.

Friedrich Eberhard von Rochow.

Ziel: Welche Bedeutung hat die Aufklärung für das Schulwesen gehabt?

I. Schon Luther hatte die Ratsherrn der deutschen Städte aufgefordert christliche Schulen aufzurichten, auch die Maidlin sollten, so wünschte er, des Tags ein Stund das Evangelium hören. In allen Schulen sollte die heilig Schrift die furnehmst und gemeinist Lektion sein [1]. Damit hatte Luther im Gegensatz zu den bisherigen Lernschulen den Grundsatz der christlichen Erziehungsschule angegeben, aber vom Gedanken bis zur Ausführung war noch ein weiter Weg. An eine Volksschule in unserm Sinne hat Luther sicher nicht zu denken gewagt. Der Pietismus wandelt in Luthers Bahn, wenn er die Erziehung der Kinder der Armen in Angriff nimmt, aber die Anstalten des Pietismus sind doch nur Inseln in dem Meere der Unwissenheit und Rohheit.

[1] Grosse 52.

Friedrich der Grosse hatte sich vorgenommen in den ihm untergebenen Ländern „die Unwissenheit und die Vorurtheile zu bekämpfen, die Köpfe aufzuklären und die Sitten zu bilden.“ Aber ist denn Bildung und Erziehung wirklich eine Aufgabe, die der Staat als solcher in die Hand nehmen muss? — Kann der Staat mit den ihm zu Gobote stehenden Mitteln die Hauptaufgabe der Schule lösen, kann er sittlich-religiöse Bildung erzeugen? — Friedrich der Grosse hat das sittlich-religiöse Leben seiner Unterthanen frei gegeben, welche Folgerung müsste sich daraus für die Schule ergeben? — Da aber den Aufklärern im Grunde genommen nur die sogenannte natürliche Religion die wahre ist, so können wir uns schon denken, welche Neigung sich in ihrer Schulthätigkeit geltend machen wird.

Wir wollen nun einen Edelmann kennen lernen, der sich der Dorfschulen annahm.

II a. Lehrstoff: Eberhard von Rochow[1], ein Officier Friedrich des Grossen, erhielt infolge einer Verwundung, welche ihn dienstuntauglich machte, im Jahre 1758 seinen Abschied, er lebt von da an in Reckahn bei Brandenburg und widmete seine ganze Kraft gemeinnützigen Bestrebungen, denn gemeinnützige Thätigkeit war nach seiner Auffassung der eigentliche Beruf aller Menschen. „Nur der,“ so äusserte er, „darf von Beruf, ja von göttlichem Berufe reden, der sich des edlen Zweckes seines Daseins bewusst, in gemeinnütziger Beschäftigung seine Zeit verlebt und also wie es ein Apostel nennt, fleissig ist in guten Werken. Denn dazu sind wir alle berufen. Und es ist eine glänzende Seite des Christentums, dass es der Unthätigkeit nirgends das Wort redet, und also von keinem Berufe, zu privatisieren, weiss, so lange noch Kräfte vorhanden sind, die gemeinnützig werwandt werden können.“

Aus dem **Vorberichte des Schulbuchs für Kinder der Landleute**[2].

„Ich lebe unter Landleuten — Mich jammert des Volks — Neben den Mühseligkeiten ihres Standes werden sie von der

[1] Litterarische Korrespondenz des Pädagogen Fr. E. v. Rochow, herausgegeben von Jonas. Einl. S. X ff.

[2] Die mir vorliegende 3. Aufl. hat das Motto: „Werdet nicht unverständig sondern verständig.“ Eph. 5, 17.

schweren Last ihrer Vorurteile gedrückt. Ihre Unwissenheit in den nötigsten Kenntnissen beraubt sie der Vorteile und Ersetzungen, welche die für alle Stände gnädige Vorsehung Gottes auch dem ihrigen gegönnt hat. Sie wissen weder das, was sie haben gut zu nutzen, noch das, was sie nicht haben können, froh zu entbehren. Sie sind weder mit Gott noch mit ihrer Obrigkeit zufrieden. Gott tadeln sie durch Murren über die Einrichtungen seiner Welt, und halten ihn für einen Stiefvater, der parteiisch mit seinen Kindern verfährt. Die Obrigkeit aber sehen sie bei jeder nötigen Einschränkung ihrer eigennützigen Wünsche und Handlungen als einen harten Statthalter an, der das zur befohlenen Pflicht hat, ihnen das Leben zu verbittern. Daher ist ihre Religion meistenteils der verderblichste Fatalismus. Die ganze vortreffliche Sittenlehre Jesu und seiner Apostel liegt ihnen ganz ausserhalb der Sphäre der Ausübung. Sie wollen zur Not wohl durch Christum selig, aber nicht nach Christi Geboten vorher fromm werden.

Die Ursache dieser sämtlichen, den Staate in seinem wichtigsten Teile zerstörenden Übel liegt an der vernachlässigten Erziehung der ländlichen Jugend. Man bildet nicht ihre ganze Seele, man gewöhnt ihr Gewissen nicht, über ihre Urteile und Handlungen zu richten. Und so bleibt denn auch das Landvolk unfähig, einen moralischen Vortrag zu verstehen, gegebene Regeln anzuwenden, begangene Fehler zur Besserung zu nützen; sondern sie sind und bleiben sinnlich, das ist, nicht viel besser, als tierisch; und fühllos für jede Art moralischer Glückseligkeit.

So fand ich das Landvolk. Und nun sah ich mich nach Hilfe um, wodurch diese Last weggehoben werden könnte.

Ausser dem Katechismus und der Heilsordnung fand ich kein Schulbuch für den Landmann; und ausser dem wörtlichen Inhalt dieser höchstens bloss auswendig gelernten, aber nicht verstandenen Bücher keine Wissenschaft, die man dessen Kinder lehrte.

Es ist mir unerklärbar, wie nach der herrschenden Lehrart aus diesen Leuten verständige Menschen und gar Christen gebildet werden sollen. Sie verstehen ja, wie es die Erfahrung lehrt, nicht einmal die Worte des Katechismus, und sollen doch den Sinn fassen und durch ihr ganzes Leben wider die ausschweifende Sinnlichkeit wirksam und thätig werden lassen.

Da ich also nichts fand, was unmittelbar für den gemeinen Mann und seine Kinder mir zweckdienlich schien; so

wagte ich diesen Versuch mit dem herzlichen Wunsche: dass bessere, weisere Menschenfreunde als Arbeiter an diese Ernte sich machen möchten . . .

Nun will ich mich unmittelbar zu dem wichtigsten Einwurfe wenden. Man sagte nämlich: „Aber ist es denn der Einrichtung des Staates nicht nützlich, wenn der Bauer dumm bleibt; nicht schädlich, wenn er klug und verständig wird?"

Um diesen scheinbaren Einwurf zu widerlegen, ist es nötig, über Worte sich zu verstehen.

Klug und verständig werden heisst bei mir nicht arglistig, treulos, rebellisch, um der eingebildeten höhern und bessern Einsicht widersprechend, neuerungssüchtig und seines Berufs überdrüssig werden; sondern ich nenne nur denjenigen klug, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vorteile desselben zu nutzen weiss, und selbst aus den Übeln das damit vermischte Gute herauszufinden versteht . . . Nach dieser Erklärung wird wohl die rechte Klugheit dem Landmann nicht im Wege sein, ein geschickter Bauer, ein fleissiger Arbeiter, ein treuer Dienstbote, ein tüchtiger und gehorsamer Soldat u. s. w. zu werden.

Was schadet also der Unterricht in der wahren Klugheit dem Staate? Sollte nicht viel mehr jeder Staat unsäglich grosse Vorteile davon haben, wenn z. B. alle Menschen gewissenhafter würden? Aber das Gewissen gründet sich auf Religion, auf eine Religion, die im Verstande und Willen wirkt und ohne gute Erziehung und Unterweisung den Menschen nicht mitgeteilt werden kann. Wenn z. B. das Christentum in dem Verstande und Willen des Menschen gegründet ist und sein wohlthätiges Licht auf so manche Dunkelheiten des Lebens wirft, so giebt er Gott recht — Er hat Lust an seinem Gesetz — Man darf ihm nur die Pflichten zeigen, so thut er sie um Gottes willen, der seinen Gehorsam als ein angenehmes Opfer ansieht — Jede Obrigkeit ist ihm da heilig, weil sie von Gott verordnet ist. Er betet für sie, noch dann wenn er leidet, und entschuldigt sie, weil er weiss, dass es auch schwerere Pflichten giebt, je höher die Stände sind . . . Als gedungener Arbeiter ist er fleissig, er sucht das Beste desjenigen, der ihn lohnt, denn er weiss, dass ein solcher Mensch von Gott noch einen Gnadenlohn erwarten kann. Als Soldat weiss er, dass gewisse Mitglieder der Gesellschaft sein müssen, die als Ausgesonderte zum allgemeinen Besten für die Sicherheit des Ganzen wachen und streiten . . . Weil er nach

Gottes Befehl gelernt hat sich an seinem Solde zu jeder Zeit genügen zu lassen, so plündert und raubt er auch im Feldzuge nicht — Er ist immer da, wo er sein soll, und fürchtet den Tod nicht, weil der Tod für den rechtschaffenen Mann auf dem Schlachtfelde nicht schrecklicher ist als auf dem Bette.

„Wie, meine Herren! Sollte mit diesen Leuten, sollte mit Soldaten, die auf diese Art klug wären, sich nicht gut marschieren und den Feldzug thun lassen? Ich dächte es wohl."

b. Vertiefung: 1. Was veranlasst den Edelmann und ehemaligen Officier sich der Volksbildung anzunehmen? Sein Christentum verbietet ihm zu privatisieren d. h. nur sich selbst zu leben, es fordert vielmehr, dass er seine Kräfte für die Gesamtheit in irgend einer Weise nutzbar macht. Er sieht das Elend und die Rohheit der Landleute und statt dieselben deshalb zu verachten, wie viele seiner Standesgenossen thäten, fühlt er Mitleid mit ihnen, wie einst der Heiland Mitleid gefühlt hat mit seinen Volksgenossen. Dieses Mitleid lässt ihn nach den Ursachen des Elends forschen und auf Abhilfe sinnen. Eine Hauptursache für die missliche Lage[1] der Landbevölkerung findet Rochow in den Vorurteilen, von denen diese Leute beherrscht werden, und in der Verkehrtheit ihrer religiösen Bildung. Beiden Übelständen will er durch einen verbesserten Unterrichtsbetrieb abhelfen. Zu diesem Zwecke verfasst er seinen Versuch eines Schulbuchs für die Kinder der Landleute und macht die Schule zu Reckahn zur Musterschule. Rochow handelt also ganz im Geiste Jesu, der seinen Jüngern sagte: So jemand will unter euch gewaltig sein, der sei euer Diener (Matth. 20, 2), er beherzigte auch die apostolische Mahnung: Durch die Liebe diene einer dem andern, ein jeglicher mit der Gabe, die er empfangen hat (Gal. 5, 13 und 1. Petr. 4, 10).

2. Woher stammten die Bedenken, die man gegen Förderung der Volksbildung hegte, und wie rechtfertigt Rochow sein Unternehmen? Zum Teil mögen diese Bedenken ihre Wurzel in dem Egoismus der bevorzugten Stände haben, denn diese

---

[1] Über die soziale Lage des Bauernstandes in dieser Zeit wird die Profangeschichte ausführlich zu handeln haben. Die Quellenbücher von Richter und Schilling bieten dazu gutes Quellenmaterial.

sagten sich, dass ein dummer Bauer sich leichter ausnutzen und in sklavischer Unterwerfung halten lässt als einer, dessen Verstand entwickelter ist. Daneben hat aber sicher auch ein Gefühl mitgewirkt, das in der dunkeln Ahnung der Gefahren einer falschen Aufklärung seine berechtigte Ursache hat. Eine blosse Verstandesbildung ist ein zweischneidiges Schwert. Weltliche Klugheit kann ebenso gut in den Dienst sittlicher wie unsittlicher Zwecke treten. Die Kunst zu lesen kann z. B. edler Geistesbildung dienen, kann aber auch den Zugang zu seelenvergiftender Schmutzlitteratur bieten. Unsre Sozialdemokraten benutzen die höhere Verstandesbildung der unteren Stände, um den Glauben an Gott und die Ehrfurcht vor der bestehenden Staatsordnung zu untergraben.

Solchen berechtigten Bedenken gegenüber bestimmt Rochow das Ziel, was ihn bei seinen Bemühungen vorschwebt näher, indem er ausführt, was er unter „klug und verständig" verstanden wissen will. Klug ist ihm der, der nicht bloss die Vorteile seines Standes zu nutzen versteht, sondern der auch seine Pflichten kennt und ein sittliches Urteil besitzt. Volksbildung wird also bei ihm vor allem auch Gewissensbildung sein. Da aber nach Rochows Auffassung das Gewissen sich auf Religion gründet, so muss die Erziehung sich bemühen, das Christentum in den Verstand und Willen hineinzubilden. Damit ist der Begriff der Klugheit, der sich sonst bloss auf die Wahl zweckdienlicher Mittel bezieht, in sehr weitem Sinne gefasst, auch hat die Religion ihre selbständige Bedeutung eingebüsst und ist zu einem Mittel für die Sittlichkeit geworden; aber es ist doch der Wert und die Notwendigkeit sittlich-religiöser Bildung anerkannt.

III. W a s u n t e r s c h e i d e t d i e P ä d a g o g i k d e r J e s u i t e n v o n d e r R o c h o w s? Rochow wird getrieben von Mitleid mit dem armen Landvolke, er will seine Bauern verständiger und moralischer und dadurch glücklicher machen. Der Zweck seiner Bestrebungen liegt also in den Individuen, denen er sich mit Liebe und Hingebung widmet. Indem er aber der sittlichen und intellektuellen Bildung des Individuums dient, glaubt er mit vollem Rechte zugleich das Wohl des Staates zu fördern, denn dieses ruht auf der Tüchtigkeit der Bürger und besteht in der Summe des Wohlergehens der einzelnen Bürger.

Die Jesuitenerziehung dagegen hat ihren Zweck ausserhalb des Individuums, sie erzieht für das Papsttum und die Kirche;

daher kommt es ihr auch nicht darauf an, die Individuen zu eignem Denken und Urteilen zu befähigen, sondern sie muss im Gegenteil bemüht sein, das persönliche Urteil zu unterdrücken, damit durch blinde Unterwertung der äusserliche kirchliche Verfassungsbau erhalten werde. Die katholische Dogmatik glaubt in der äusserlich verfassten, dem heidnischen Cäsarenreiche nachgebildeten Kirche den religiösen Organismus zu besitzen, dem jedes Glied dienen muss, wenn er seinen Zweck erfüllen will. Daher trägt man auch kein Bedenken, die sittliche Bildung des Einzelnen der für absolut wertvoll gehaltenen Kirche zum Opfer zu bringen.

Auch der Evangelische dient seiner Kirche und will die Erziehung in den Dienst der Kirche gestellt sehen, aber er verwechselt nicht die empirischen Kirchen- und Gemeindebildungen, die bloss Mittel zum Zwecke sind, mit der Gemeinde der Heiligen, der congregatio sanctorum, an die er glaubt und in deren Dienste er steht. Die äusserliche Gemeindeordnung kann also wohl einen sehr hohen mittelbaren Wert haben, einen absoluten, dem sich die Bildung des Individuums unterordnen müsste, hat sie nicht.

IV. Zu 3. Artikel: C. **Das Werk des heiligen Geistes am Einzelnen.**

4. Die christliche Jugenderziehung: Jesu Auftrag (Matth. **19**, 13; **18**, 2—3). Die Klosterschulen Bildungsstätte für Kleriker. — Die Schule der Humanisten Gymnasia epheborum et graecae gloriae (Grosse 50). — Luthers Forderung, dass die h. Schrift die furnehmst und gemeinist Lektion sei. Maidschulen. Schrift an die Ratsherren. Visitation, Katechismus. Die Jesuitenerziehung: Ziel: Knechtischer Gehorsam gegenüber dem kirchlichen Obern. Methode: Nachahmung der Methode des Satans d. h. erschlichenes Vertrauen, gefälschtes Gewissen, Ämulation und Delation[1]. — Rochow will durch Aufklärung des Verstandes und Bildung des Gewissen die Landleute glücklich machen und dadurch auch dem Staate dienen.

V. Wir lesen nun den Eingang von Friedrichs d. Gr. General-Land-Schul-Reglement vom 12. August 1763[2]. Hauptgedanke: Durch eine vernünftige so wohl als

[1] Ignatius von Loyola v. Gothein (Schriften des V. f. Reformationsgeschichte) S. 79, 118, 121, 123.
[2] Abgedruckt in Richters Quellenbuch.

christliche Unterweisung der Jugend soll der Grund gelegt werden für das wahre Wohlsein aller Stände des Landes. — Friedrich der Gr. hat es als eine Vergewaltigung angesehen, wenn die Kalvinisten gezwungen werden, ihre Kinder in katholische Schulen zu schicken, dieselbe Missachtung der Gewissensfreiheit liegt ihm aber auch da vor, wo Katholiken ihre Kinder der Erziehung aufklärerischer Lehrer anvertrauen müssen. Liegt nun bei einer ausschliesslich staatlichen Regelung des Unterrichts- und Erziehungs-Wesens die Gefahr einer solchen Vergewaltigung nicht stets vor? — Könnte der Staat das Erziehungswesen ganz den religiösen Gemeinschaften übertragen? — Innerhalb welcher Grenzen wird der Staat stets in seinem Interesse für das Erziehungswesen sorgen müssen? — Wer hat aber nächst dem Zöglinge an dem Geiste, der die Jugenderziehung beherrscht, und an den Zielen, die erstrebt werden, das grösste Interesse? — In welcher Weise kann die Familie ihre Rechte in Bezug auf die Schulbildung geltend machen? — Welchen Gesellschaftskreisen hat also der Lehrer in der Schule zu dienen? (Familie, Kirche, Staat.) — Welche Forderungen stellen diese drei Auftraggeber an die Schule?

Nachschrift: Ist die Behandlung Rochows in der Schulkirchengeschichte überhaupt berechtigt? — Die Herren Kollegen vom Fach werden sicher die Köpfe schütteln. „Eine solche Verkehrtheit ist noch nicht dagewesen,“ so wird es heissen, „solche Einzelheiten und Kleinigkeiten kommen ja nicht einmal in den Vorlesungen der Universität vor. So ein Schulmeister denkt immer, was für ihn als Schulmeister Interesse hat, müsste auch andere Leute interessieren, was kümmert aber den zukünftigen Pastor, Mediziner, Gymnasiallehrer, Amtsrichter dieser sonderbare Edelmann, der sich mit Schulbücherschreiben und Hebung des Volkslehrerstandes abgab?“ So ungefähr dürfte der Fachmann reden oder wenigstens denken. Aber gemach, mein Herr Kollege, Sie werden doch wohl zugeben, dass Volksbildung und Volkserziehung heutzutage ein Gegenstand ist, für den sich alle Gebildeten interessieren, und dass dieses Interesse entschieden im Wachsen ist. Ferner werden Sie mir zugeben, dass es nichts schaden kann, wenn ein zukünftiger Familienvater über Erziehung nachgedacht hat. Aber das alles würde im besten Falle nur beweisen, dass die Erziehungslehre in der Schule zu berücksichtigen, nicht aber dass sie ein Teil der Kirchengeschichte ist.

Kirche ist die Gemeinschaft derjenigen, welche sich zu

Jesus Christus bekennen und an ihn glauben. Durch den Geist des Meisters, der in ihr lebt, ist diese Gemeinschaft verpflichtet, die nachwachsende Generation in dasselbe Heilsverhältnis einzuführen, in dem sie selbst steht. Also ist Jugenderziehung eine nothwendige Lebensfunktion einer wahrhaft christlichen Kirche. In diese Function muss aber der, welcher einst ein lebendiges Glied der Kirche werden soll, allmählich hineinwachsen, er muss sein Denken über Erziehungsfragen vielfach geschult, er muss ein Herz gewonnen haben für die Aufgaben und Ziele, die sich auf diesem Gebiete für j e d e s Glied der Kirche ergeben. Wahrhaft christliche Jugenderziehung werden wir erst dann haben, wenn alle Glieder der Kirche an der Lösung dieser heiligen Aufgabe sich mit Herz und Hand beteiligen. Teilnahme und Verständnis erweckt man aber nicht durch Leitfädchen, daher werden wir uns hüten in einen ähnlichen Fehler zu verfallen wie diejenigen, welche das Interesse für Wirtschaftsfragen durch einen kleinen Auszug aus einer grösseren Volkswirtschaftslehre wecken wollen, wir werden uns vielmehr hüten durch abstrakte Sätze unsern Schülern den Geschmack an der Sache von vorn herein zu verderben. Vielmehr führen wir ihnen lebensvolle Personen vor, an deren heiliger Begeisterung sich in ihrer Brust die gleiche Flamme entzünden kann. Die grossen Geister, die Gott der Welt geschenkt hat, warten auf diese Weise fort und fort selbst des heiligen Priesteramtes und führen die Zöglinge in die geweihten Gefilde, die sie der Welt erschlossen haben.

Fürsorge für Besserung der Jugenderziehung ist aber ein so hervorragend christlicher und für das Zeitalter der Aufklärung so charakteristischer Zug, dass man nur ein schiefes und ungerechtes Bild dieser Zeit bekommen würde, wenn man denselben in der Kirchengeschichte unbeachtet lassen wollte. Rochow schien mir besonders geeignet, diese Seite des 18. Jahrhunderts als typische Persönlichkeit zur Anschauung zu bringen, denn der Edelmann der von einem Berufe zu privatisieren nichts wissen will, sondern der gemeinnütziges Wirken für Christenpflicht hält, müsste, denke ich, unsern höheren Ständen ein leuchtendes zur Nacheiferung reizendes Vorbild sein.

Die übrigen Seiten, welche das Wirken Rochows einer kulturgeschichtlichen Betrachtungsweise bietet, müssen von der Profangeschichte und im Seminar von der Geschichte der Pädagogik benutzt werden. Bei dieser Gelegenheit kann ich nicht umher, auch über die Behandlung der Geschichte der Pädagogik

n Wörtchen mit einfliessen zu lassen Mit der Logik beinnen, heisst einem Mephistophelischen Ratschlage olge leisten: „Zuerst Kollegium Logikum!“ Welche Früchte eses Verfahren bringt, das kann man gleichfalls im Faust sen. Auf die Logik folgt gewöhnlich Psychologie, allgemeine ıd spezielle Methodik und ganz zuletzt Geschichte der Pädaıgik. Das heisst nach meinem Dafürhalten die Pferde hinten ı den Wagen spannen. Die dicken Hefte voll tiefsinniger und s ins Einzelnste spezialisierter Theorien können, selbst wenn e noch so peinlich angeeignet werden, die Frische des Lebens cht ersetzen, und ein pädagogisches Denken, was auf psychoıgisch richtigem Wege gebildet wurde, ist besser s die detailliertesten pädagogischen Rezepte. Die beiden cossen Objekte aber, an denen das pädagogische Denken gebildet ird, sind die Praxis und die Geschichte der Pädagogik. Mit ɜr Praxis kann nicht angefangen werden, denn Kinderseelen nd zu kostbar, als dass man Anfängern die Erstlingsversuche ıran machen lassen dürfte. Also bleibt als Einführung nur e Geschichte der Pädagogik und das grosse, weite aber unɜsichtete Gebiet persönlicher Erfahrung. Aber da wird mir ıgleich ein Einwand gemacht. „Wie soll sich,“ sagt man, „der nfänger in der Geschichte zurechtfinden, wenn er noch keinen assstab hat, an dem er die Erscheinungen der Geschichte essen kann, wenn ihm die Psychologie noch fehlt, die zur ritik pädagogischer Theorien unbedingt erforderlich ist?“ Der inwurf zeigt, dass man noch auf dem alten dogmatisch-schostischen Standpunkte steht, dem die fertige Theorie dasjenige t, von dem das Denken auszugehen hat. Die neuere Wissenhaft denkt anders, und eine gesunde Methodik lehrt anders. ur durch Erfahrungen wird der Geist wahrhaft bereichert. ie Theorie bringt Licht und Klarheit in die Erfahrungen, aber e erwächst nur aus der denkenden Verarbeitung der Erfahrung, ıne diese ist sie leerer Wortschwall. Indem der Schüler die der Geschichte gebotenen Lösungsversuche pädagogischer robleme nachdenkt und an der Hand der Geschichte und der genen Erfahrung sich über sie erhebt, wächst er in das meıodische Denken der Gegenwart hinein. Ob er nun ein vollımmen lückenloses Theorieheft hat oder nicht, das ist gegenıer der Schulung eigenen Denkens ziemlich gleichgültig.

8. Einheit.

Jean Jaques Rousseau.

Ziel: Wir wollen nun einen Vertreter der Aufklärung in Frankreich kennen lernen, von dem unsre deutschen Aufklärer viel gelernt haben.

I. Der Mann ist uns bereits aus der Profangeschichte als Verfasser des Contrat social bekannt. Im 4. Buche dieser Schrift hatte Rousseau als den Hauptfeind des modernen Staates die Zweiheit von Staat und Kirche bezeichnet und die Einführung einer Staatsreligion gefordert. Die Lehrer dieser Staatsreligion sollten sich auf das Dasein Gottes, den Glauben an eine Vergeltung in einem zukünftigen Leben und die Heiligkeit des Staates und der Staatsgesetze beschränken[1]. Diese Glaubenssätze hatten wir zum Teil schon bei Reimarus kennen gelernt, aber sie zum Staatsgesetz zu machen, dieser Gedanke hat den deutschen Aufklärern fern gelegen. Friedrich der Grosse hat auch die Gründe angegeben, die jeden Staatsmann abhalten müssen den religiösen Glauben zum Gegenstand staatlicher Gesetzgebung zu machen. Wir sahen auch, dass Luther derselben Ansicht war. Lessing hatte mit seinem Hinweis auf die persönliche religiöse Erfahrung (Paralytikus) die subjektive Berechtigung positiv-christlichen Glaubens wenigstens angedeutet.

Nun wollen wir sehen, wie Rousseau zu seiner Staatsreligion kommt, und wie er über Offenbarung urteilt.

IIa. Lehrstoff: Die im K. L. gebotenen Stellen müssen in folgender Weise ergänzt werden: § 239. Was gewinne ich dabei, wenn ich allgemeine Sätze annehmen muss, deren wesentliche Beziehung zur Materie ich nicht einsehe? Da diese Gesetze keine wirklichen Wesen, keine Substanzen sind, so haben sie doch irgend einen andern, mir unbekannten Grund. Erfahrung und Beobachtung haben uns die Gesetze der Bewegung gelehrt; diese Gesetze bestimmen die Wirkungen ohne die Ursachen zu zeigen; zur Erklärung des Weltsystems und des Ganzen des Weltalls genügen sie durchaus nicht . . .

---

[1] Hettner, Gesch. der französischen Litteratur im 18. Jahrhundert (3. Aufl.). S. 477 und 478.

§ 240. Die ersten Ursachen der Bewegung liegen durchaus nicht in der Materie; sie empfängt die Bewegung und pflanzt sich fort, aber sie erzeugt sie nicht. Je mehr ich Wirkung und Gegenwirkung der Naturkräfte beobachte, wie sie einander entgegenarbeiten, desto mehr finde ich, dass man von Wirkung zu Wirkung immer wieder zurückschreiten muss bis zu irgendwelchem Willen als erste Ursache; denn wer eine unendliche Stufenfolge von Ursachen annimmt, nimmt überhaupt gar keine an. Mit einem Wort, jede Bewegung, die nicht durch eine andere hervorgebracht ist, kann nur von einem selbstbestimmenden, willkürlichen Akte herkommen; die unbelebten Körper wirken nur durch die Bewegung, eine wirkliche Thätigkeit ohne Willen giebt es nicht. Dies ist mein erster Grundsatz. Ich glaube also, dass ein Wille das Weltall bewegt und die Natur belebt. Dies ist mein erstes Dogma oder mein Glaubensartikel.

§ 245. Wenn die bewegte Materie mir einen Willen zeigt, so zeigt die nach bestimmten Gesetzen bewegte Materie eine Intelligenz: dies ist mein zweiter Glaubensartikel. Handeln, vergleichen, wählen sind Thätigkeiten eines handelnden und denkenden Wesens: dieses Wesen existiert also.

§ 247 . . . Welchem unbefangenen Auge kündigt die sichtbare Ordnung des Weltalls nicht eine oberste Intelligenz an? und wie viel Sophismen muss man nicht auf einander häufen, um die Harmonie der Wesen zu verkennen und die wunderbare Mitwirkung jedes Teiles für die Erhaltung des andern! Man rede, was man will von Zusammentreffen und Zufällen: wozu will man mich zum Schweigen verurteilen, wenn man mich nicht zur Überzeugung führen kann? und wie will man mir mein unwillkürliches Gefühl nehmen, was euch auch ohne mein Zuthun Lügen straft . . . Es kann mich nicht überraschen, wenn ein Ding sich ereignet, das möglich ist, und wenn die Unwahrscheinlichkeit des Eintreffens ausgeglichen wird durch die Menge der Würfe; das gebe ich gerne zu. Wenn man mir jedoch sagen wollte, dass auf den Zufall hingeworfene Lettern die Aeneide gegeben haben von A bis Z, so möchte ich mich nicht von der Stelle bewegen, um der Lüge auf den Grund zu gehen.

Du vergissest, sagt man mir, die Zahl der Würfe. Aber wie viele Würfe muss ich denn annehmen, um das Eintreffen wahrscheinlich zu machen? Ich, für den es nur einen einzigen

Wurf giebt, kann die Unendlichkeit gegen eins setzen, dass sein Ergebnis nicht die Wirkung eines Zufalls ist. Dazu kommt noch, dass Möglichkeiten und Zufälle immer nur Produkte von der Natur der zusammentreffenden Elemente geben, dass Organisation und Leben niemals aus einem Wurf von Atomen hervorgehen werden und dass ein Chemiker seine Mischungen, wenn er sie in seinen Tigel zusammenschmelzt, doch nicht zum Fühlen und Denken bringen wird. Die §§ 271, 272, 273 und 276 können vorgelesen werden.

Aus § 285 ... Wenn es in dem Herzen des Menschen keinen sittlichen Zug giebt, woher hat er denn jene begeisterte Bewunderung für heldenmüthige Handlungen, jene überschwängliche Liebe für grosse Seelen ... Nimm aus unsern Herzen diese Liebe zum Schönen und Du nimmst dem Leben allen Reiz. Derjenige, in dessen kleinlicher Seele die gemeinen Leidenschaften jene beseligenden Gefühle erstickt haben, derjenige, der sich so sehr in seinem Innern zusammenzieht, dass er am Ende nur noch sich selbst liebt, kennt keine Begeisterung mehr, sein erstarrtes Herz bebt nicht mehr vor Freude, nie mehr netzte sanfte Rührung seine Augen, für ihn giebt es keinen Genuss mehr; der Unglückselige empfindet und lebt nicht mehr, er ist schon abgestorben.

§ 289. Es wohnt also in unserm innersten Herzen ein angeborenes Gesetz der Gerechtigkeit und der Tugend, nach welchem wir trotz unseren eigenen Grundsätzen unsere oder fremde Handlungen als gut oder schlecht beurteilen; diesem Gesetz gebe ich den Namen Gewissen.

§ 290. Bei diesem Worte wird das Geschrei der vermeintlichen Weisen sich von allen Seiten erheben: Ammenmärchen, Vorurteile der Erziehung! rufen sie alle zusammen. Es giebt nichts im menschlichen Verstand, ausser was durch Erfahrung hineinkommt, und wir beurteilen alles nur nach erworbenen Vorstellungen. Sie gehen aber noch weiter; sie wagen diese ausgemachte und allgemeine Übereinstimmung aller Nationen zu verwerfen und suchen gegen das schlagende Zusammentreffen des Urteils der Menschen in der Finsternis irgend ein dunkles, nur von ihnen allein gekanntes Beispiel; wie wenn alle Triebe der Natur durch die Verkommenheit eines Volkes vernichtet und, so bald es Monstra giebt, die Gattung nichts mehr wäre.

§ 291. Man sagt, jeder unterstütze das allgemeine Wohl zu seinem eigenen Vorteil. Woher kommt es aber denn, dass der

Gerechte dazu gegen sein Interesse beiträgt. Wie kann man zu seinem Vorteil in den Tod gehen?

b Vertiefung: 1) In welcher Weise glaubt Rousseau die religiösen Wahrheiten wissenschaftlich begründen zu können? Er verwirft zunächst mit vollem Rechte die Annahme, dass die Naturgesetze ausreichende Ursachen des Werdeprozesses seien. Diese sogenannten Gesetze sind gar nichts Wirkliches, sondern bloss menschliche Annahmen, können also auch nichts bewirken. Falsch ist es, dass R. die Entstehung der Bewegung erklären zu müssen glaubt, denn die Annahme einer ursprünglichen Bewegung hat ebensoviel wenn nicht mehr Wahrscheinlichkeit als eine absolute Ruhe. Die Zahl der möglichen Bewegungsgeschwindigkeiten ist gegenüber dem einzelnen Fall der Ruhe unendlich. Übrigens wäre auch mit der Annahme eines „ersten Bewegers“ für das religiöse Leben nicht viel gewonnen.

Weiter weist Rousseau auf die grosse Unwahrscheinlichkeit einer Entstehung der Welt aus blossem Zufall hin. Er behauptet keineswegs, dass eine solche Entstehung unmöglich sei, denn wäre sie das, so könnte auch eine Intelligenz sie nicht herbeiführen, aber an dem Beispiele der auf den Zufall hingeworfenen Lettern der Aeneide sucht er die Grösse der Unwahrscheinlichkeit einer bloss physischen Weltentstehung deutlich zu machen. Zuletzt macht R. noch darauf aufmerksam, dass sich das organische und vor allem das geistige Leben, wegen der völligen Disparatheit seiner Vorgänge aus bloss materiellen Ursachen nicht erklären lasse. Die neuere Naturforschung hat dem Vorgange Du Bois-Reymonds folgend diese Behauptung Rousseaus im Bezug auf die seelischen Erscheinungen als richtig anerkannt.

Die Gründe, die Rousseau für seinen Unsterblichkeitsglauben anführt, sind aus der innern Erfahrung religiös-sittlicher Persönlichkeiten abgeleitet und also nur für diese gültig. Das sittliche Urteil, so schliesst R. und nach ihm Kant, fordert eine gerechte Verteilung des Glücks nach dem Masse der sittlichen Leistungen. Dieses sittliche Urteil stammt aber von Gott, folglich muss dieser, will er anders nicht mit sich selbst in Widerspruch geraten, für einen gerechten Ausgleich im Jenseits sorgen, denn die gegenwärtige Welt zeigt den Triumph des Bösen und die Unterdrückung des Guten. Ein anderer Grund für den Glauben an Unsterblichkeit ist bloss angedeutet. Offenbar meint R., dass der Widerspruch, welchen er zwischen dem Bewusstsein seiner

gottgewollten sittlichen Bestimmung und seinem thatsächlichen sittlichen Leben in sich vorfindet, in einem andern Leben gelöst werden muss. Gott kann dem Menschen unmöglich eine Aufgabe gestellt haben, deren Lösung über menschliches Vermögen hinausgeht. Die sittliche Bestimmung des Menschen fordert also die Möglichkeit eines über Tod und Grab hinaus fortgesetzten sittlichen Strebens. Das ewige Leben muss aber, um für das irdische Streben von Bedeutung zu sein, durch das Band der Erinnerung mit dem Erdenleben verknüpft sein, und diese Erinnerung wird die reinste Quelle des Glücks und der Strafe sein (§ 276).

2) Wie verteidigt Rousseau die Sittlichkeit gegen die Angriffe des Materialismus? Der Materialismus bestritt und bestreitet heute noch die absolute Gültigkeit sittlicher Werturteile. Diese sittliche Beurteilung soll teils ein Erzeugnis einer an Vorurteilen genährten Erziehung sein, teils soll sie ihren Ursprung der Klugheit des Egoismus verdanken, der sich sagt, dass er durch Förderung des Gesamtwohles sich selbst am besten dient. Diese Behauptungen der Materialisten stehen nach R. in einem offenbaren Widerspruch mit unbestreitbaren Thatsachen des Bewusstseins. Die Bewunderung für heldenmüthige Handlungen, die Liebe zu grossen Seelen, das unwillkürliche Verwerfungsurteil über eigene und fremde Vergehungen, das alles sind Thatsachen, die sich nur durch die Annahme absolut gültiger und daher für jeden Menschen gültiger Werturteile erklären lassen. Nur aus diesem „angeborenen Gesetz der Gerechtigkeit und Tugend" lässt es sich erklären, wenn jemand zum Nachteil seiner persönlichen Interessen für sittliche Ideale sich aufopfert ja selbst sein Leben hingiebt

Einzelne Beispiele von gänzlichem Fehlen des sittlichen Urteils bei Individuen und Völkern können, selbst wenn es gelänge ihr Vorkommen zweifellos nachzuweisen, die allgemeine Thatsache der innern Erfahrung in ihrer Beweiskraft nicht erschüttern, denn Missbildungen und Verkümmerungen können überall vorkommen.

Den Ausführungen R.s muss erklärend und berichtigend hinzugefügt werden, dass von einem angeborenen Gewissen streng genommen nicht die Rede sein kann; Thatsache ist vielmehr nur, dass die menschliche Seele bei ruhigem, begierdelosen Anschauen einfacher sittlicher Verhältnisse mit einem Werturteil antwortet. Sind nun in einem Menschen die Leiden-

schaften und Begierden so stark, dass es zu einem reinen Anschauen des sittlichen Grundverhältnisses meist nicht kommt, so kann auch das sittliche Urteil nur selten hervortreten; daher entsteht der Schein, als ob bei solchen Individuen und Völkern das sittliche Leben gänzlich fehlte. Ausserdem ist zu bedenken, dass nur die Elementarurteile apriorische Gültigkeit haben, dass dagegen bei allen abgeleiteten Urteilen über die verwickelten Verhältnisse des menschlichen Lebens sich logische und psychologische Zwischenglieder nötig machen, welche bei demselben Objekt der Beurteilung zu ganz verschiedenen Resultaten führen.

3) Wie denkt Rousseau über Offenbarung? Rousseau verhält sich gegenüber der Offenbarung Gottes in der Geschichte skeptisch, weil er bloss an die äussere Bezeugung derselben denkt, und weil er in seiner Vernunftreligion das Wesentliche zu besitzen meint. Dass er die Verpflichtung an Offenbarung zu glauben ablehnt, ist ganz richtig, denn wo wirklich göttliche Offenbarung vorliegt, da macht sich dieselbe von selbst durch die ihr innewohnende Kraft als solche geltend. Wo diese Kraft aber nicht gefühlt wird, da ist auch kein wahrer Offenbarungsglaube, sondern bloss ein Fürwahrhalten gewisser Aussagen eines fremden, religiösen Bewusstseins.

Dem wahren Offenbarungsglauben kommt R. ziemlich nahe, wenn er im Umgang mit der h. Schrift und mit dem Heiland die Erfahrung macht, dass das Evangelium zu seinem Herzen spricht und dass in Jesus Christus eine Persönlichkeit in die Welt getreten ist von göttlicher Erhabenheit und Reinheit. Im schroffsten Gegensatz zu Reimarus, der von bewusster Jüngererfindung und Fälschung der Geschichte redet, bekennt R, dass ihm die innere Erfahrung die wesentliche Wahrheit des Evangeliums bezeugt, und dass nur die unglaublichen, der Vernunft widerstreitenden Dinge, von denen die Evangelien gleichfalls berichten, ihn an einer rückhaltlosen Hingebung hindern. Oberste Instanz bleibt also auch bei R. in Religionssachen die aufgeklärte Vernunft, was dieser widerstreitet, das hat nicht Gott gesprochen, sondern das hat die menschliche Phantasie Gott sprechen lassen. Die Vernunft ist nun aber, wie wir bereits sahen, eine sehr relative Grösse, die nicht nur bei den Einzelnen sehr verschieden ist, sondern sich auch für eine geschichtliche Betrachtung als etwas langsam Gewordenes und noch im Werden Begriffenes zu erkennen giebt. Auch die religiöse Vernunft der Aufklärungszeit ist ein Produkt des geschichtlichen

Werdeprozesses, und sie verdankt ihr Bestes dem Evangelium. Statt aber tiefer in das Evangelium sich einzuleben und dadurch zu wachsen, hält sich die Vernunft der Aufklärer für vollkommen und glaubt eine Richterrolle spielen zu können.

4) Welche Stellung nimmt R. den Einzelreligionen gegenüber ein? Vom Staate vorgeschriebene gleichmässige Formen des öffentlichen Gottesdienstes hält R. für gut. In Wahrheit sind sie ihm als aufgeklärten Philosophen völlig gleichgültig, denn seine Religion des Herzens bedarf solcher Formen nicht. Für den Christen sind aber diese Formen des Gottesdienstes keineswegs gleichgültig, sondern sie stehen für ihn mit dem religiösen Innenleben im innigsten Zusammenhang, sie sollen die Sprache des religiösen Gefühls sein. Weil aber dieses religiöse Gefühl durch örtliche und geschichtliche Ursachen mitbedingt ist, so werden auch die Formen des Gottesdienstes gewisse nationale Eigentümlichkeiten zeigen, aber diese Eigentümlichkeiten müssen naturgemäss aus dem wirklichen religiösen Gemeindeleben hervorwachsen und dürfen nicht von aussen aufgezwungen werden. Wo das letztere stattfindet, da entsteht toter Formalismus.

5) Warum glaubt R. eine materialistische Weltauffassung so entschieden abweisen zu müssen? Vor allem sieht R., dass der Materialismus nicht, wie er gern vorgiebt, eine streng wissenschaftliche Weltauffassung ist, sondern dass er vielmehr im letzten Grunde auf Sätzen ruht, die auf Treue und Glauben hingenommen werden müssen. Wir sahen bereits früher, welche Rolle in dieser materialistischen Dogmatik die Begriffe: Stoff, Kraft und Gesetz, die man an die Stelle des lebendigen Gottes gesetzt hat, spielen. Den stärksten Grund für seine Abweisung des Materialismus findet aber R. in den praktischen Folgen. Der Materialismus nimmt den Betrübten den letzten Trost, denn nun kann kein Auge mehr hoffend und vertrauend aufschauen zu dem Vater, der alles zum besten wenden wird, kein Herz kann sich beim Scheiden von den Lieben trösten mit dem Gedanken an ein Wiedersehen in der ewigen Heimat. Es ist aber auch kein Richter mehr vorhanden, der die Mächtigen straft, wenn sie ihre Stellung und ihre Machtmittel zur Befriedigung ihrer Leidenschaften missbrauchen. Wo der Materialismus gesiegt hat, hört mit der Religion auch die Sittlichheit auf, und nur aus Klugheit wird man seiner Selbstsucht gewisse Schranken auferlegen. Was sollte denn den zum sittlichen Streben veran-

lassen, der in den sittlichen Ideen Vorurteile, in dem gerechten Gott ein Geschöpf der Einbildung sieht? Das Leben der französischen Aristokratie vor der Revolution und das Wüten der Radikalen während derselben, haben jedes in seiner Weise Rousseaus Behauptungen bestätigt.

III. Was hat R. vor andern Aufklärern voraus? R. weiss, dass sich die religiösen Glaubenssätze nicht wissenschaftlich beweisen lassen, sondern dass wir nur die wissenschaftliche Berechtigung einer religiösen Ergänzung unsrer Weltauffassung nachweisen können. Um so entschiedener stüzt sich R. gegenüber den Angriffen des den Erkenntniswert der äussern Erfahrung überschätzenden Materialismus auf die innere Erfahrung. Auf diesem Wege ist er einer Würdigung der Offenbarung Gottes in der Geschichte ziemlich nahe gekommen, aber da er die Hoheit des Evangeliums und die Göttlichkeit Jesu bloss mit dem Verstande erfasst und beurteilt, so fehlt ihm die volle Erfahrung von der in Jesu Christi sich offenbarenden, erlösenden Liebe Gottes. Petrus, Paulus, Luther wurden in ihrem ganzen geistigen Sein von der Person des Heilandes ergriffen und innerlich neugeboren, daher können sie auf Grund ihrer Erfahrung bekennen, dass das Evangelium eine Kraft Gottes ist, selig zu machen alle, die daran glauben. R. konnte trotz seiner Anerkennung der Herrlichkeit des Evangeliums in gewisser Hinsicht ein recht niedrig denkender und handelnder Mensch bleiben und das Ende seines Lebens ist Misstrauen und Verbitterung gewesen. Das ist bei einem gläubigen Chrisen nicht möglich, denn der religiöse Glaube macht aus dem Glaubenden eine neue Kreatur.

Auch in seiner Stellung zu den Urkunden der Offenbarung steht R. höher als Reimarus, denn während dieser bewussten Betrug vermutete, hat er die Hoheit und Reinheit der evangelischen Berichte gefühlt und daher die innere Unmöglichkeit der Annahme einer Fälschung mit Entschiedenheit behauptet.

IV. (Fortsetzung zur IV. Stufe der 6. Einheit.) . . . Wohl aber kann durch theologische Betrachtungen die grosse Unwahrscheinlichkeit der materialistischen Weltauffassung nachgewiesen werden, wie das Rousseau im Bekenntniss des savoyischen Landpfarrers[1] thut.

Über ähnliche Gedanken bei Voltaire vergl. Hettner a. a. O. 183 ff.

2. Das Postulat der praktischen Vernunft: Das Sittengesetz, welches wir als Thatsache in uns vorfinden, fordert eine gerechte Vergeltung in einem jenseitigen Leben, diese setzt aber einen gerechten Richter voraus. Auch der Widerspruch zwischen der Bestimmung des Menschen und der sittlichen Bildung, die er im Erdenleben erreicht, fordert einen Ausgleich. Der Materialismus dagegen raubt den Betrübten den letzten Trost, den Mächtigen den letzten Zügel ihrer Leidenschaft.

Nachtrag zum 2. Artikel siehe Jahrbuch XXI, 22.

Nachtrag zum 3. Artikel: „Der Schatz der Kirche ist das heilige Evangelium (62. These), Zwinglis Schlussreden 1—5. Forts. siehe Jahrb. XXI, 290 und XXII, 152. . . . Rousseau: Die Erhabenheit der h. Schrift und der Person Jesu spricht zu meinem Herzen. . . . So erfindet man nicht.

Geschichtsskizze (Fortsetzung zu Jahrb. XXII S. 152):

1778 Rousseau †. Das Dasein Gottes wird von Vernunft und Gewissen aus seinen Werken erkannt oder aus sittlichen Gründen postuliert. R. kennt keine Verpflichtung an Offenbarung zu glauben, aber die Heiligkeit des Evangeliums und die Hoheit der Person Jesu spricht zu seinem Herzen. „Mein Freund, so erfindet man nicht.“ Materialismus ist eine neue Form des Dogmatismus und raubt den Betrübten den letzten Trost, den Mächtigen den letzten Zügel ihrer Leidenschaft.

1786 Friedrich der Grosse † Die zweckmässige Bildung der organischen Natur weist auf eine Zweck setzende Intelligenz hin. Fr. ergiebt sich in den Ratschluss des höchsten Wesens und sucht ihm zu dienen, indem er die Leiden der Menschheit lindert. Der Fürst ist des Staates erster Diener, er hat kein Recht über die Denkart der Bürger, daher müssen die Religionen alle toleriert, und gegen Beleidigungen geschützt werden. — Duldung der Jesuiten.

V. Die übrigen sogenannten Beweise für das Dasein Gottes (Mehlhorn § 14 und 15) können nun kurz vorgeführt und auf ihren Wert hin geprüft werden. — Warum bedarf der wahrhaft religiöse Mensch keines Beweises für das Dasein Gottes? — Wie ist Schillers Gedicht „Rousseau“ zu verstehen? — Ist R.s

Grab eine Schmachschrift seinem Mutterlande? — Worauf bezieht sich das „Nun ist's lichter"? — Mit Recht? — Ging wirklich Sokrates durch Sophisten unter, R. durch Christen? — Wie sind Schillers Götter Griechenlands zu verstehen? [1]

9. Einheit.

Dietrich von Holbach.

Ziel: Wir wollen nun die Weltanschauung kennen lernen, gegen die Friedrich der Grosse polemisierte und vor der Rousseau so nachdrücklich warnt.

I. Unter dem Vorwande, die wahren Prinzipien der Natur gefunden zu haben, verkündigt nach Rousseau der Materialismus trostlose Lehren, welche wissenschaftlich ebensowenig haltbar als die Dogmen der Kirche, praktisch aber viel schädlicher sind, weil sie die religiösen Stützen der Sittlichkeit zerbrechen, ohne bessere zu schaffen. Aber nicht bloss die schlimmen praktischen Folgen macht R. gegen den Materialismus geltend, sondern er führt auch ebenso wie Friedrich d. Gr. den teleologischen Beweis ins Feld, um wenn auch nicht die Unmöglichkeit so doch die grosse Unwahrscheinlichkeit der materialistischen Weltauffassung darzuthun. Ausserdem macht er auch auf die unüberwindlichen Schwierigkeiten aufmerksam, die dem Materialismus erwachsen, wenn er von seinen Grundvoraussetzungen aus die Erscheinungen des geistigen Lebens erklären soll.

Die Weltauffassung, vor welcher R. warnen zu müssen glaubte, finden wir in unserer Zeit bei vielen Gliedern der höheren Gesellschaftskreise und bei den Sozialdemokraten wieder. Die Letzteren bekennen sich offen zum Materialismus und sind entschlossen durch Umsturz der bestehenden Gesellschaftsordnung die vermeintlichen Konsequenzen ihrer Weltauffassung zu ziehen, die in bevorzugter Lebensstellung befindlichen Materialisten ziehen in zügelloser und rücksichtsloser Genusssucht oft die äussersten Konsequenzen ihres System, hüten sich aber besonders in neuerer Zeit sehr sich offen zu demselben bekennen, denn sie sehen wohl ein, dass, wenn alle Menschen ihren Grundsätzen huldigen würden, ihrer bevorzugten Stellung die letzte

[1] Vergl, dazu Beyschlags deutsch-evangelische Blätter 1888 S. 649.

Stunde geschlagen hätte. Daher wird für diese Leute die Religion nicht selten zum blossen Mittel, um die Massen im Zaume zu halten. Die Sozialdemokraten durchschauen das, aber in voreiliger Verallgemeinerung betrachten sie als das Wesentliche der Religion, was nur ihr Missbrauch ist, und daher ihr Hass. Will man also von kirchlicher Seite den sozialistischen Materialismus wirksam bekämpfen, so muss vor allem durch die That bewiesen werden, dass Religion mehr ist als ein Mittel zur Niederhaltung der unteren Stände, dass sie vielmehr wirklich bemüht ist, die menschliche Gesellschaft umzuwandeln in einen Organismus, in dem die einzelnen Glieder für einander arbeiten und miteinander leiden. Die französische Gesellschaft besonders in ihren Pariser Spitzen wusste von einem solchen Christentum nichts, für sie war der hohe Geistliche, der Adlige und besonders der König zum Geniessen, der Bauer und Bürger zum Arbeiten und Steuerzahlen auf der Welt, die Religion sichert, wo man noch an sie glaubt, dem reichen Sünder eine leicht zu erlangende Vergebung zu und entschädigt die enterbten untern Stände durch die Aussicht auf die ewige Seilgkeit.

IIa. Lehrstoff (K. L. S. 45): 1) Die Urheber des menschlichen Unglücks sind die Tyrannen und die Priester. 2) Gottheiten sind Geschöpfe der Einbildungskraft, es giebt nur Materie und Bewegung. 3) Alle Handlungen der Menschheit sind notwendig. 4) Die Regierung hat ihre Vollmacht nur von der Gesellschaft. 5) Die Menge der Verbrechen ist eine Folge der Missstände im gesellschaftlichen Leben.

IIb. Vertiefung: 1) Welches sind nach Holbach die Hauptursachen des Unglücks und der Unsittlichkeit der Menschen und wie können sie unwirksam gemacht werden? Der Mangel an Naturerkenntnis hat die menschliche Einbildung veranlasst, sich Wesen jenseits der Natur zu schaffen. Diese Wahngebilde haben Priestern und Tyrannen die Handhabe geboten, mittels deren sie die Völker in der Knechtschaft erhielten, sie haben aber auch die Völker selbst zu blutigem Hass und grausamer Verfolgung entflammt. Werden nun diese religiösen Vorstellungen als Wahngebilde erkannt, so wird die Macht der Priester und Tyrannen, die sich auf dieselben gründet, zugleich mit vernichtet, und die Völker werden frei und glücklich.

Diesen Ausführungen Holbachs gegenüber muss zunächst zugestanden werden, dass allerdings die Religion oft als Stütze

der Tyrannei gebraucht worden ist, und dass religiöser Fanatismus, der mit Feuer und Schwert für Wahnvorstellungen kämpfte, wirklich eine Quelle vieler und grosser Übel gewesen ist. In den Greuelthaten der Christenverfolgung, der Inquisition und der Judenhetze, in der Verbrennung Servets und der Austreibung der Hugonotten und Salzburger zeigt sich der religiöse Fanatismus allerdings als Feind des Menschengeschlechts, aber das berechtigt Holbach durchaus nicht zu seinem Urteile über die Religion im allgemeinen. Dies Urteil ruht vielmehr auf einer voreiligen, falschen Verallgemeinerung. Weil bisweilen im Namen der Religion verfolgt worden ist, so ist die Religion nach Holbachs Logik verfolgungssüchtig, weil die katholische Religion, wie sie Holbach aus seiner Umgebung kennen lernte, den Aberglauben der ungebildeten Massen zur Ausbeutung und Knechtung derselben braucht, deswegen ist Religion ein Übel. Dass aber alle diese Erscheinungen dem Geiste evangelischen Christentums schnurstracks zuwider sind, dass Jesus Christus und seine wahren Anhänger Nächstenliebe, ja Friedensliebe gelehrt und geübt haben, das sieht der Aufklärungsfanatiker nicht, vielmehr macht er die Religion im allgemeinen für das verantwortlich, was g e g e n den Geist der reinsten Religion geschehen ist.

Und was ist die Frucht der Aufklärung gewesen, zu deren Hauptsprechern H. gehört? — Die Greuelthaten der Revolution! — Hier haben Männer, die von „religiösem Aberglauben“ frei waren, die Stadt Paris „im Namen der Interessen der Aufklärung und Volksbeglückung zum Schauplatze empörender Tragödien und unsäglichen Elends gemacht.“ Nicht die Religion musste also Holbach verantwortlich machen und nicht den Mangel an intellektueller Bildung, sondern in der sittlichen Unfreiheit musste er den wahren Grund des Fanatismus erkennen. Ob der Fanatismus sich religiöser oder materialistischer oder politischer Ideen bemächtigt, das kommt in der Wirkung auf dasselbe hinaus, sein charakteristisches Merkmal ist in allen Fällen Blindheit gegen das sittliche Urteil.

Natürlich ist auch das Heilmittel, das H. in Vorschlag bringt, falsch. Intellektuelle Bildung besonders im Sinne des Materialismus kann den Menschen nicht veredeln, denn der Gedanke, dass es in der Welt nichts giebt als Materie und Bewegung und blind wirkende Gesetze, wird nie imstande sein, den Stärkeren von der Ausbeutung des Schwächeren abzuhalten. Blosse Verstandesbildung steigert die Kraft unbekümmert darum, in welchem Geiste diese Kraft benutzt werden wird. Also

wird auch das Glück der Völker durch diese Aufklärung nicht grösser werden.

Nur eine Steigerung der sittlichen Kraft ist imstande die Übel der Welt zu lindern und nur religiöser Glaube lässt das Unglück nicht zu Übel werden[1]. Je mehr Selbstsucht und Genusssucht ihre Gewalt verlieren, je mehr die Menschen sich fühlen lernen als Glieder an einem Leibe, um so mehr wird sich auch unser gesellschaftliches und wirtschaftliches Leben besser gestalten, und wenn der Unglückliche seine Lage als Schickung Gottes erkennen lernt, so wird sie aus einer Quelle des Leides zu einem Mittel sittlicher Läuterung und Bewährung werden.

2. Kann die Erscheinungswelt aus Materie und Bewegung so erklärt werden, dass der denkende Mensch sich bei dieser Erklärung befriedigt fühlt?[2] Der Materialist macht mit seinem Nachdenken bei Materie und Bewegung (Kraft und Stoff) Halt und glaubt alle Geheimnisse ergründet zu haben, wenn er alle Vorgänge in der Welt auf diese beiden letzten Ursachen zurückgeführt hat. Der Materialist glaubt im Erscheinenden das wahrhaft Seiende erkannt zu haben: seine Weltauffassung ist die naivste und sagt daher der Durchschnittsbildung am meisten zu. Ein weiter Nachdenkender findet aber, dass Materie und Bewegung, überhaupt die ganze Erscheinungswelt etwas bloss Relatives sind, nämlich das Produkt der Wechselwirkung einer ihrem eigentlichen Wesen nach unbekannten Aussenwelt und unsrer Seele. Die Grundthatsachen, von denen alles tiefere Forschen auszugehen hat, sind also seelische Vorgänge, und diese lassen sich aus Materie und Bewegung in keiner Weise ableiten. Wie aus Nervenvorgängen Empfindungen werden sollen, weiss kein Materialist zu erklären, also ist der Satz, das der Mensch ein bloss physisches Wesen sei, nur ein Dogma, dass für den, der den Unterschied zwischen seelischem und physischem Geschehen kennt, einfach unannehmbar ist[3].

[1] Römer 8, 28.

[2] Vergl. zum Folgenden: O. Flügel, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neuen Wandlungen gewisser naturwissenschaft-Begriffe. 2. Aufl. Cöthen 1890.

[3] Bei Einweihung des physiologischen Instituts in Leipzig sagte Prof. Ludwig: „An den Nerven dringt der Forscher empor zur Seele; anfangs vielleicht von dem Irrtum befangen, dass das Bereich des Mechanischen nirgends sein Ende finde. Aber

Am unfähigsten zeigt sich der Materialist auf ethischem Gebiete. Die Thatsache der ethischen Beurteilung, die wir doch in unserm Bewusstsein als etwas Gegebenes[1] vorfinden, kann er in keiner Weise aus seinen Grundvoraussetzungen erklären. Dass wir Lüge und Betrug verabscheuen, den Tell, der den Baumgarten mit Einsetzung seines Lebens rettet, bewundern, das wird uns kein Materialist aus physischen oder chemischen Ursachen zu erklären vermögen. Auch die Entstehung der Zweck- und Schönheitsformen aus bloss physischen Ursachen vermag, wie schon Rousseau nachgewiesen hat, der Materialist in keiner Weise wahrscheinlich zu machen.

Aus dem allen ergiebt sich, dass der Materialismus eine Hypothese ist, die eine ganze Reihe von Thatsachen, zu deren Erklärung sie aufgestellt ist, nicht zu erklären vermag. Also ist es bloss Anmassung, wenn der Materialismus vorgiebt, er sei die allein wissenschaftliche Weltauffassung.

3. Welche praktischen Folgen hat der Materialismus? Kann er den Unglücklichen aufrichten und trösten, den sittlich Strebenden stärken und ermutigen? — Der Gedanke, dass die Übel, die mich heimsuchen, naturnotwendig sind, macht mir dieselben nicht im geringsten erträglicher, höchstens kann er mich zu jener fatalistischen Ergebung führen, die ohne zu murren, alles über sich ergehen lässt, weil sie weiss, dass alles Murren nutzlos ist, und die, wenn die Last des Lebens zu gross wird, im Selbstmord „sich selbst erlöst“.

Da für den Materialisten die moralische Existenz des Menschen eine besondere Seite der physischen ist und sich mit Notwendigkeit aus seiner eigentümlichen Organisation ergiebt, so kann von einer Allgemeingültigkeit sittlicher Werturteile und einer Verpflichtung zum sittlichen Handeln nicht die Rede sein, denn offenbar ist dann jeder Mensch so, wie er sein muss und

je öfter er die Vorstellung des Raumes und die Energien der Empfindung mit den Bewegungserscheinungen im Nerven vergleicht, die jene auslösen, um so fester begründet sich das Bewusstsein, dass jenseits der Nerven ein neues Gebiet beginne. Gerade weil unsere Wissenschaft mit der Mechanik des Leibes vertraut ist, weiss sie dieser ihre Grenzen zu stecken, und so konnte es nur die Fernerstehenden überraschen, als die Anhänger der mechanischen Physiologie allseitig darin zusammentrafen: die Seele lebe ausserhalb der Grenzen der Mechanik, aus der blossen Bewegung endlicher Massen könne ihr Wirken nicht begriffen werden.

[1] Das übrigens keineswegs als angeboren zu betrachten ist.

ein Seinsollen giebt es streng genommen nicht. Ein Mord ist für eine solche Betrachtungsweise ein ebenso natürliches Ereignis wie Elternliebe, weder zur Entrüstung noch zur Bewunderung liegt irgendwelche Veranlassung vor. Höchstens wird die Mehrheit gegen solche Individuen, die ihrer Anlage nach das Wohlergehen vieler in gleicher Weise gefährden, gemeinsame Schutzmassregeln treffen. Wenn sich also ein Materialist über Treulosigkeit und Egoismus entrüstet, so mag das eine Folge seiner eigentümlichen Organisation sein, aber er muss von seiner Theorie aus zugestehen, dass der, welcher solche Gefühle nicht teilt, ebensoviel Recht hat.

Aber selbst angenommen, der Materialist liesse die sittliche Beurteilung als eine nicht wegzuleugnende Thatsache des Bewusstseins bestehen, so könnte doch bei seiner Weltauffassung ein energisches sittliches Streben nicht entstehen. Wirkliches Wollen kann nur zustande kommen unter der Voraussetzung der Erreichbarkeit des Gewollten. Sobald diese Voraussetzung nicht vorliegt, entsteht ein blosses Wünschen. Ist die Erreichbarkeit noch zweifelhaft, so kann man den Versuch wollen, misslingt dieser wiederholt, so erlahmt mit Nothwendigkeit auch dieses Wollen. Nun bietet aber die materialistische Hypothese keinerlei Veranlassung, eine Verwirklichung sittlicher Ideale als erreichbar vorzustellen, folglich kann sich auch kein wirkliches Wollen der Verwirklichung solcher Ideale zuwenden. Wo man also bei theoretischen Materialisten wirkliches sittliches Streben vorfindet — und dieser Fall kommt sicher vor — da hat man es nicht mit einer Frucht des Materialismus, sondern mit einer glücklichen Inkonsequenz zu thun. Die sittliche Gesinnung postuliert gegen die Lehren des Systems die Erreichbarkeit der Ideale und aus dem Postulat erwächst ein Glaube. Das ist der Glaube an eine sittliche Weltordnung, welche trotz aller Hindernisse dem Sittlichen in der Welt zum Siege verhelfen wird. Damit betritt man aber den Boden der Religion, und es fragt sich nur noch, ob man bei einer unpersönlichen Ursache der Verwirklichung sittlicher Ziele stehen bleiben kann. Da aber nach unserer Erfahrung alles Sittliche persönlich ist, so wird man von einer sittlichen Weltordnung zu einem sittlichen Weltordner fortschreiten müssen.

4. Wie ist Holbachs Determinismus zu verstehen und zu beurteilen[1]? Da bei Holbach die sittliche Existenz

[1] Vergl. Flügel, Von der Freiheit des Willen. Zeitschr. f. ex. Philosophie B. X, 128 ff.

des Menschen nur eine besondere Seite der physischen ist, so sind auch die Faktoren, welche das Wollen determinieren, physischer Natur[1], der Mensch wird zu seinen Willensakten durch ausser ihm liegende Mächte genötigt und das Bewusstsein der Freiheit, das manche seiner Handlungen begleitet, ist blosse Täuschung. Wie das Wasser hohe Wellen schlägt und schlagen muss, wenn der Strom es aufregt, so muss auch das Gemütsleben des Menschen durch gewisse äussere Eindrücke in entsprechend starke Erregung versetzt und zu bestimmten Willensakten getrieben werden. Die Erfahrung widerspricht dem, denn sie zeigt, dass dieselben äussern Einwirkungen, welche bei gewissen Individuen bestimmte Entschliessungen mit Notwendigkeit hervorbringen, bei andern durch einen von innen kommenden Faktor wirkungslos gemacht werden. Daraus geht hervor, dass äussere Einwirkungen nur unter bestimmten durch das Innenleben der betreffenden Personen gegebenen Bedingungen Willensentschliessungen hervorbringen können. Der Materialist behauptet nun, auch dieses Innenleben mit seinen Neigungen, Begierden und Grundsätzen sei ein Erzeugnis notwendiger physischer Vorgänge, Inhalt der Seele seien die Residuen früherer und frühester materieller Vorgänge im Gehirn. In dieser Behauptung ist Richtiges und Falsches vermischt. Allerdings entsteht ein wirkliches Seelenleben nur durch äussern Eindruck und es gilt noch heute in gewissem Sinne: Nil in intellectu, quod non prius fuerit in sensu; aber wenn man die physische Einwirkung als nothwendigen Faktor für die Entstehung seelischer Gebilde zugiebt, so ist doch damit noch nicht gesagt, dass das der einzige Faktor sei Zur Herstellung eines architektonischen Kunstwerkes sind sicher Gesellen und Handlanger unentbehrlich, aber es wird deshalb doch niemandem einfallen, sie als die eigentlichen Schöpfer des ganzen Baues zu bezeichnen.

Schon früher sahen wir, dass die materialistische Hypothese nicht einmal die einfachste Empfindung einer Farbe oder eines Tones aus ihren Voraussetzungen zu erklären vermag, noch offenkundiger wird aber ihr Unvermögen gegenüber der Thatsache der ästhetischen und ethischen Urteile. Die physisch vermittelte Wahrnehmung bietet bloss Verhältnisse von Formen, Gestalten oder Gesinnungen, aber dass diese Verhältnisse schön oder häss-

[1] Lange, Gesch. des Materialismus I, 366: „Der menschliche Wille wird durch äussere Ursachen bestimmt"

lich sind, dieses Urteil kommt nicht von aussen, sondern es ist eigene That der Seele. Auf diesem eigenen Thun der Seele ruht ihre Freiheit, denn Freiheit setzt keineswegs Aufhebung des Kausalzusammenhanges voraus. Wo bestimmte ästhetische Verhältnisse begierdelos angeschaut werden, da reagiert die Seele ihrer Qualität nach notwendig mit einem bestimmten Urteil, durch Wiederholung ähnlicher Urteile bilden sich Grundsätze und Maximen, und bei allem Wollen, was in diesen Maximen wurzelt, fühlt der Mensch sich frei, weil der entscheidende Faktor für die Entstehung derselben in ihm liegt und durch eigene That der Seele entstanden ist. Da nun die Grundsätze des Menschen den Kern seiner Persönlichkeit und damit den Sitz der Ichvorstellung bilden, so kann man auch sagen: „Ein Entschluss ist frei, wenn alle Ursachen im eigenen Ich des Sich-Entschliessenden liegen.“ [1] Luther war frei, als er auf dem Reichstage zu Worms sagte: „Ich kann nicht anders.“

Freiheit hebt also die Notwendigkeit nicht auf, sondern ist bloss eine bestimmte Form des psychologisch notwendigen Geschehens, von andern ebenso notwendigen Willensakten unterscheidet sich das freie Wollen durch das sittliche Wohlgefallen, welches es hervorruft. Das hat offenbar Holbach übersehen, bei ihm heisst es: Alles begreifen heisst alles entschuldigen. Wer aber so urteilt, der vermischt die psychologische Erklärung mit der ethischen Beurteilung. Wenn ein Dilettant sehr zweifelhafte Kunstwerke schafft, so kann ich das sehr begreiflich und natürlich finden, aber mein Begreifen und Erklärlichfinden wird mich nicht abhalten, diese Schöpfungen zu verurteilen. So werde ich auch den „moralischen Wirbelsturm“ der französischen Revolution wohl psychologisch erklären, aber nichts in der Welt kann mich abhalten, ihn sittlich zu verurteilen.

5. Welche Staats- und Rechtstheorie lehrt Holbach, und was müssen wir über diese Theorie urteilen? Der Staat ist nach Holbach dadurch entstanden, dass die Gesellschaft der Regierung die Gewalt übertrug, daher soll es sich von selbst verstehen, dass die Gesellschaft das Recht hat, ihre Vollmacht zurückzunehmen, sobald dieselbe nicht zum Wohle der Gesamtheit benutzt wird. Dieser Gedanke begegnete uns bereits bei Rousseau und sogar bei Friedrich dem Grossen, er ist also in gewisser Beziehung Gemeingut der Aufklärungszeit. Es zeigt sich hier wieder der charakteristische

[1] Flügel, a. a. O. S. 154 Anm.

Grundzug der Aufklärungsperiode, nämlich der Mangel an geschichtlichem Verständnis. Die Aufklärung sieht überall Absicht und menschliche Berechnung, wo in Wahrheit nur blosse Naturprozesse vorliegen. Einem solchen Naturprozesse, bei welchem sich die Individuen durch gemeinsame Interessen an einander geschlossen haben, verdankt der Staat seine erste Daseinsform, dass dabei dem Stärksten die Führerrolle zufiel, ist gleichfalls ganz natürlich, von einem Vertrag und einer Vollmachtsübertragung keine Spur[1]. Diese natürlichen Verhältnisse gegenseitiger Beschränkung und Über- und Unterordnung werden nun zu sittlich rechtlichen Zuständen, wenn das Thatsächliche zum Gewollten wird. Der so entstandene Rechtszustand ist sittlich wohlgefällig, weil durch das gegenseitige Zugestehen des jeweiligen Besitzstandes der Streit vermieden wird. Die so entstandenen Rechtsverhältnisse können nun aber möglicherweise den übrigen sittlichen Ideen so z. B. der Idee des Wohlwollens und der Billigkeit sehr wenig entsprechen, und es macht sich daher die Forderung geltend, die Rechtsverhältnisse im Sinn und Geist dieser Ideen umzubilden. Geschieht das aber in der Weise, wie Holbach zu meinen scheint, dass der eine Teil ohne Einwilligung des andern sein früheres Zugeständnis zurückzieht, so trifft ihn ein sittliches Verwerfungsurteil, weil er einen Streit der Willen hervorgerufen hat. Eine ähnliche sittliche Verurteilung von Seiten der Rechtsidee trifft aber auch den Willen, der durch starres Festhalten an unbilligen und lieblosen Rechtsbestimmungen die psychologische Spannung in den Seelen der Benachteiligten so stark werden lässt, dass sie sich endlich in einem gewaltsamen Rechtsbruche entläd[2]. Darum hat Luther die Fürsten ermahnt, die Lage der Bauern zu bessern, und die Bauern hat er von einer gewaltsamen Geltendmachung ihrer Wünsche zurückzuhalten gesucht.

Eine einseitige Auflösung eines bestehenden Rechtsverhältnisses ist bloss dann zulässig, wenn gleich beim ersten Vertragsabschluss das Recht einer einseitigen Kündigung beiderseits zugestanden wurde. Da bei dem zwischen der Obrigkeit und Unterthanen stattfindenden Rechtsverhältnis dieser Fall nicht vorliegt, so ist jede einseitige Lösung dieses Verhältnisses sittlich verwerflich. Das Verwerfungsurteil trifft aber nicht bloss

[1] Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. S. 519 f.
[2] Hartenstein S. 528.

den Aufrührer, der die Ketten des Herkommens zerbricht, sondern ebenso den Regenten, der durch Missachtung seiner Regentenpflichten den Gegensatz gegen seine Regierung heraufbeschworen hat. Die aller Sittlichkeit hohnsprechende despotische Regierung der letzten französischen Könige [1] hat die Greuel der Revolution ebenso mit verschuldet wie die Gewissenlosigkeit der Parteiführer, welche die blinden Massen fanatisierten.

Übrigens zeigt Holbach auch hier wieder jene Vermischung der psychologisch erklärenden und ethisch beurteilenden Betrachtungsweise, welche wir schon beim Einzelwollen zurückweisen mussten. Die Revolution mag unter gewissen Umständen eine psychologische Notwendigkeit sein, gerechtfertigt ist sie damit noch nicht. Hagelschlag ist sicher da, wo er eintritt, ein notwendiges Naturereignis, aber dass wir die Verwüstungen, die er anrichtet, schön finden sollten, wird uns wohl niemand zumuten wollen.

Die französische Revolution hat an einem Beispiel veranschaulicht, wohin es führt, wenn die Holbachsche Theorie in die Praxis übergeführt wird. Die Revolution kehrt eben, indem sie den bestehenden Rechtszustand aufhebt, zum Naturzustande d. h. zum Faustrechte zurück [2]. Dieses Recht, wenn man's so nennen könnte, kommt dem zu Gute, der das Talent besitzt, die Massen zu leiten und zu tyrannisieren. Von individueller Freiheit kann in Zeiten der Revolution kaum die Rede sein.

III. Was unterscheidet Holbach von den übrigen, besonders den deutschen Aufklärern, und woher stammt dieser Unterschied? Holbachs Ansichten haben sich unter den Eindrücken eines verkommenen Staatswesens und einer sittlich entarteten Hierarchie entwickelt, daher sieht er das Heil der Völker nur in der Befreiung von diesen beiden verderblichen Mächten. Die Kluft zwischen der modernen Wissenschaft und der Religion, die er bloss in der Form des katholischen Glaubens kennt, wird für Holbach unüberbrückbar, der auf bloss äusserliche Auktorität hin angenommene Glaube hat keinen Halt im Innern und muss dem übermütigen Angriff der jungen Wissenschaften erliegen.

Der deutsche Protestantismus dagegen hatte soeben im Pietismus und in der herrnhutischen Bewegung einen Läuterungs- und Verinnerlichungsprozess durchgemacht, er hatte überhaupt

[1] Hartenstein 537.
[2] Hartenstein 529.

nie ganz auf das Recht der Forschung und der persönlichen Erfassung der Religion verzichtet, für ihn war daher das Band zwischen Zeitbildung und Religion nie ganz zerrissen. Dazu kam noch, dass sich das deutschevangelische Bewusstsein an dem kräftig emporstrebenden protestantischen Preussen aufzurichten begann. Daher sehen wir die deutsche Aufklärung in ihren beiden Hauptvertretern Reimarus und Lessing nicht nach Beseitigung, sondern nach neuer, der veränderten Zeitbildung angemessener Erfassung der Religion streben.

Wie unterscheidet sich die evangelische Freiheit und Gebundenheit von der katholischen und der Holbachschen? Die christliche Freiheit ist die innerliche Gebundenheit an die Person des Heiland, sie ist kein aufgezwungenes Joch, sondern eine aus der innersten Natur der Seele hervorgehende und daher freie That. Diese christliche Freiheit, wie sie Luther so schön beschreibt, sucht nicht das Ihre, sondern das, was des Nächsten ist, nicht herrschen, sondern dienen ist ihre Losung. Darum war es echt christlich und evangelisch, wenn der mächtige und geistesgewaltige Preussenkönig sich als des Staates ersten Diener bezeichnete.

Eine solche innere Freiheit, die in der Gebundenheit an ein Ideal den äussern Einflüssen und den ungeordneten niedern Seelenregungen gegenüber königlich frei dasteht, kennt Holbach in seiner Theorie nicht, dagegen ist er bestrebt für die Völker die äussere Freiheit von Tyrannen und Priestern zu erlangen. Diese äusserliche Freiheit bezieht sich nicht auf das Wollen des Menschen, sondern auf sein Handeln, und darin liegt die grosse Gefahr der politischen Freiheit. Unter dem Schutze politischer Freiheit kann auch der sittlich Unfreie, der politisch Ungebildete seine unreifen Ideen zu Thaten werden lassen. Ein Segen kann daher die äussere Freiheit nur da werden, wo sie mit gründlicher sittlich-religiöser Bildung Hand in Hand geht. Daraus folgt, dass nur die protestantischen Völker auf die Dauer politisch frei sein können, denn für den Katholiken giebt es weder äussere noch innere Freiheit, er ist in seinem Denken und Thun Knecht der Hierarchie. Frei ist in der katholischen Kirche nur der Papst. Der Orthodoxismus in der lutherischen Kirche hat das katholische System gänzlicher Freiheitsentziehung nachzuahmen gesucht, aber ohne bleibenden Erfolg.

Wie urteilen der Materialismus, der Katholizismus und der evangelische Protestantismus über Revolutionen? Der Materialismus sieht in der Revolution

ein notwendiges Naturereignis, bei welchem das Volk sein unveräusserliches Recht der jeweiligen Regierung gegenüber geltend macht. Der Katholizismus räumt dem Papste das Recht ein, die Völker ihren Herrschern gegenüber vom Eide der Treue zu entbinden und also der Revolution die kirchliche Sanktion zu erteilen [1]. Der evangelische Protestantismus hält es mit dem Apostel Paulus, der gegenüber einer heidnischen Obrigkeit den Grundsatz ausspricht: Jedermann sei unterthan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat u. s. w. Luther warnt bereits 1522 vor Aufruhr und Empörung, denn „Aufruhr hat keine Vernunft“ und „wenn Herr Omnes aufsteht, kanns nit ohn gross greulich Unrecht zugehen.“ Er weist aber auch im nächsten Jahre darauf hin, dass „die weltliche Gewalt, so sie sich vermisset der Seelen Gesetz zu geben, Gott in sein Regiment greift und die Seelen verführet und verderbt [2].“ Im Bauernkriege will Luther nicht etwa, dass die alten unsittlichen Rechtsverhältnisse um jeden Preis weiterbestehen, wohl aber dringt er darauf, dass die Staatsordnung auf alle Fälle bewahrt bleibt, und dass sich die Bildung neuer Rechtsverhältnisse nur in der rechtlich zulässigen Form neuer Verträge vollzieht. Daher ist es nur konsequent, wenn Luther die Fürsten auffordert, zunächst den Aufruhr niederzuschlagen, denn „kein Aufruhr hat recht, wie rechte Sach er immer haben mag, und folget allezeit mehr Schadens denn Besserung daraus.“

IV. (Forts. zur IV. Stufe der 8. Einheit): 3. Die Behauptungen der Materialisten: Die Kraft- und Stoffhypothese vermag die zwekmässige Einrichtung der Welt und die seelischen Erscheinungen nicht zu erklären, sie giebt auch weder Trost noch sittliche Kraft.

Zum III. Artikel: C. 3. Der h. Geist hat mich im rechten Glauben geheiligt und erhalten: ... Die Frucht der Rechtfertigung aus dem Glauben ist Friede mit Gott (Röm. 5, 1) und Kindschaftsbewusstsein (Röm. 8, 14—17). Der durch Gott in Christo wiedergeborene Mensch ist ein freier Herr aller Dinge [3], der sich aus Liebe zu jedermanns Diener macht. Das Gegenteil dieser christlichen Freiheit ist der knechtische Gehorsam der Jesuiten.

[1] Gregor VII. hat das deutsche, Innocenz III. das englische Volk vom Unterthaneneide entbunden. (Hase, Kirchengesch. II. Teil S. 142 und 177.)

[2] Grosse 93 und 106.

[3] Joh. 8, 32 und 35.

Unterschied zwischen christlicher Freiheit, Indeterminismus und materialistischem Determinismus.

E. 2. Die Kirche und das politische und wirtschaftliche Leben: Der Geist der christlichen Kirche muss als Salz und Sauerteig das staatliche und wirtschaftliche Leben durchdringen und es so gesund erhalten ... Eine Frucht dieses christlichen Geistes ist Friedrichs d. Gr. Auffassung des Regentenberufes. In der französischen Kirche ist das Salz des Evangeliums dumm geworden, daher die Erstarkung des atheistisch-revolutionären Geistes. – Priester und Tyrannen die Hauptursachen der Übel in der Welt.

V. Kann man behaupten, die französische Revolution sei durch Schriften, wie Rousseaus sozialen Kontrakt und Holbachs System der Natur veranlasst worden? — Oder muss man vielleicht diese Schriften als das erste Erzeugnis der Faktoren ansehen, welche später die Revolution hervorbrachten? — Ist Holbachs Hervortreten mit einer solchen Schrift sittlich verwerflich oder nicht? — Wie passt das bekannte Wort Lessings: „Niemand muss müssen“ zu der andern Äusserung desselben Dichters[1]: „Zwang und Notwendigkeit, nach welchen die Vorstellungen des Besten wirken, wie viel willkommener sind sie mir als kahle Vermögenheit unter den nämlichen Umständen bald so, bald anders handeln zu können. Ich danke dem Schöpfer, dass ich muss, das Beste muss“? — Welche Lehren ergeben sich aus der Geschichte für die sozialen Kämpfe der Gegenwart?

10. Einheit.

Die französische Revolution.

Ziel: Die Mitschuld der französischen Kirche an der Revolution und ihr Schicksal während derselben.

I. Von päpstlicher Seite wird jetzt gern die Reformation und die Zeit der Aufklärung für die Greuel der französischen Revolution verantwortlich gemacht. Was wird man derartigen Anschuldigungen gegenüber geltend machen müssen? Schon ganz äusserlich betrachtet, zeigt sich dieser Vorwurf als gänzlich unbegründet, denn wäre die Reformation die Ursache der

[1] H. 18, 243.

Revolution, so hätte diese doch da auftreten müssen, wo jene in ihren Wirkungen am vollsten zur Geltung kam nämlich in Deutschland. Auch die Aufklärung kann die Schuld nicht treffen, denn ihre Gedanken sind nirgends in so hohem Grade Gemeingut weiter Kreise geworden wie in Deutschland In unserm Vaterland mussten also die Früchte der Aufklärung vor allem reifen, und wir haben als solche die Toleranz und die Volksschule kennen gelernt. Die Revolution aber ist in Frankreich ausgebrochen, in demselben Frankreich, das die Hugenotten ausgetrieben oder gemordet (1572 und 1685), die Volksbildung vernachlässigt hat.

Schon früher mussten wir den Vorwurf, dass die Reformation die Mutter der Revolution sei, zurückweisen. Auch für die Bauernkriege wird ja Luther verantwortlich gemacht. Wir sahen aber, dass es Bauernaufstände schon vor Luthers Auftreten gegeben hat [1]. Also muss die ausreichende Ursache für diese Erscheinung in Umständen liegen, die schon vor der Reformation wirksam waren. Wie sehr Luther den Aufruhr verabscheute, das wissen wir aus seinen Schriften und wie sehr es ihm mit seinen Worten ernst war, das zeigt sein unerschrockenes Wirken bei Beginn der Bauernaufstände in Thüringen. Die Schuld an dem Bauernkrieg hat aber Luther keineswegs bei den Bauern allein gesucht, sondern er hat auch den Fürsten und Adligen ihre Ungerechtigkeiten und ihre gewissenlose Ausbeutung der Bauern vorgehalten [2] und sie ermahnt, christlich an ihren Unterthanen zu handeln, „denn die Obrigkeit ist nicht darum eingesetzt, dass sie ihren Nutzen und Mutwillen an den Unterthanen suche, sondern Nutzen und das Beste schaffe der Unterthänigen. Den Bauern aber hat Luther das Recht, sich bei ihrem Vorgehen auf das Evangelium zu berufen, aufs entschiedenste abgesprochen Er sagt [3]: „Christus spricht, man solle keinem Übel noch Unrecht widerstehen, sondern immer weichen, leiden und nehmen lassen. Leiden, Leiden, Kreuz, Kreuz ist der Christen Recht und kein anderes. Darum sag' ich abermal: ich lasse eure Sache sein, wie gut und recht sie sein kann: weil ihr sie aber selbst wollt verteidigen und nicht Gewalt noch Unrecht leiden, möget ihr thun

---

[1] Vergl. die Vorgeschichte des Bauernkrieges von W. Vogt. (Halle, Niemeyer,)

[2] Doktor M. Luthers Leben, Thaten und Meinungen von Paul Martin (Rade). 2. B. S. 708 ff.

[3] A. a. O. S. 712.

und lassen, was Gott euch nicht wehret. Aber den christlichen Namen — den christlichen Namen, sage ich — den lasst stehen und macht den nicht zum Schanddeckel eures ungeduldigen, unfriedlichen, unchristlichen Fürnehmens."

Nicht also Luther und nicht das von ihm neu verkündigte Evangelium haben den Bauernstand verschuldet, sondern die Misshandlung der Bauern durch die Oberen und der Mangel an sittlich-religiöser Bildung haben diesen Wutausbruch zu einem notwendigen Naturereignis gemacht. Die Zeiten der letzten französischen Könige zeigen uns ähnliche Zustände Der egoistische Despotismus, wie er unter Ludwig XIV. aufgekommen war, und der Druck einer herrschsüchtigen und habgierigen Hierarchie lastete schwer auf dem ungebildeten Volke.

IIa. Lehrstoff: 1) Die Ursachen der Revolution auf kirchlichem Gebiet[1]: Auch innerhalb des französischen Katholizismus hatten sich Reformbestrebungen gezeigt. Jansen, ein frommer niederländischer Bischof, hatte ein Buch „Augustinus" geschrieben. In demselben hatte er im Sinne des berühmten Kirchenvaters die Gnade dargestellt als ein geistiges Ergötzen, durch welches, weil es mit unaussprechlicher Seligkeit verbunden ist, die entgegengesetzte Lust und Freude überwunden, der durch die Sünde geknechtete Wille des Menschen frei gemacht d. h. auf Gott gerichtet und bewogen wird, das Gute zu wollen und zu vollbringen, nicht aus Furcht vor der Strafe, sondern aus Liebe zur Gerechtigkeit, aus Liebe zu Gott[2]. (Ums Jahr 1640.)

An einen Freund und Gesinnungsgenossen Jansens, St. Cyrian, schlossen sich die Nonnen vom Kloster Port-Royal und ein Kreis von frommen Männern, die in der Nähe des Klosters ein Einsiedlerleben führten, an. Aber St. Cyrian wurde von Richelieu ins Gefängnis geworfen, wo er starb. Das Kloster wurde 1709 aufgehoben und zerstört.

In den Kreisen der Jansenisten war auch eine französische Übersetzung des neuen Testaments mit erläuternden Anmerkungen entstanden[3], diese fand anfangs selbst in den Kreisen der katholischen Geistlichkeit Anerkennung, aber die Jesuiten setzten es

[1] Ich gebe im Folgenden nur die Hauptpunkte, die vom Lehrer je nach Bedürfnis weiter ausgeführt werden können.

[2] Abriss der gesamten Kirchengeschichte von Herzog. III. Teil. S. 425.

[3] A. a. O. 552.

durch, dass in der Constitutio Unigenitus 101 Sätze aus diesem Werk verdammt wurden, darunter der Satz: „Gott verleiht Gnade nicht anders als durch den Glauben; der Glaube rechtfertigt, wenn er wirksam wird, er wirkt aber nur durch die Liebe.“ Verworfen wurden auch die Sätze, dass die Bibel für alle Christen gegeben worden sei, dass die Dunkelheiten derselben keinen hinlänglichen Grund zu deren Entziehung abgebe, dass dieses Wort Gottes die Milch sei, welche die Gläubigen ernähre, dass sie ihnen vorenthalten so viel sei, als ihnen den Mund Christi verschliessen, Kinder des Lichtes berauben und sie mit einer Art Interdikt belegen.

Auf diese Weise wurde die französische Kirche vom Lebensquell des Evangeliums abgeschnitten und verfiel einer vollkommenen Verweltlichung, die frommen Erbauungsbücher der Jansenisten verschwanden aus den Hausbibliotheken der Vornehmen und machten einer frivolen, unsittlichen Litteratur Platz[1]. Die Bischöfe kümmerten sich nicht um ihre Sprengel, sondern lebten in Paris von ihren grossen Einkünften. Mancher Bischof bezog 300 000 ja 400 000 Frank Jahreseinkommen. Bischof Rohan meinte, er wisse nicht, wie ein anständiger Mensch mit 50 000 Thaler jährlich auskommen könne[2]. Am Vorabende der Revolution schätzte Necker das Gesamteinkommen der Kirche auf 130 Millionen. Von diesen gewaltigen Einkünften zahlte der Klerus ebensowenig regelmässige Abgaben wie der Adel, in dessen Händen $^2/_3$ des Grundbesitzes war. Den Bauern dagegen wurden 53 Prozent ihres Einkommens als direkte Steuern abgenommen und die indirekten Steuern waren fast noch drückender. Religiosität und Christentum war natürlich bei einem solchen Klerus, der durch Schmeichelei gegen die Maitressen des Königs Einfluss bei Hofe zu gewinnen und zu behaupten suchte, nicht zu finden. Der Kardinal Dubois erklärte die Moral für ein Vorurteil des grossen Haufens und die Religion für eine Erfindung der Priester[3].

Der niedere Klerus ist ungebildet und teilt bei seinem dürftigen Einkommen (400—500 Fr.) den Hass und die Erbitterung der untern Stände gegen die Privilegierten. Den untern Volksklassen waren im Laufe des 18. Jahrhunderts die

[1] Vergl. Nippold, Einleitung in die Kirchengeschichte des 19. Jahrhunderts, S. 455 und 456. Der ganze § 34 ist höchst beachtenswert.

[2] A. a. O. S. 457.

[3] A. a. O. S. 458.

einfachsten Elemente der Bildung so vollkommen abhanden gekommen, dass unter 25 Erwachsenen kaum einer lesen konnte. Daher konnte denn auch während der Revolution das blosse Sichtbarwerden einer gewissen elementaren Bildung Veranlassung zur schlimmsten Verdächtigung werden, und wer eine leidliche Handschrift hatte, galt schon deswegen als Aristokrat und Feind der Republik [1].

2) Der Verlauf der Umwälzung auf kirchlichem Gebiet [2]: Einziehung der Kirchengüter (4. Nov. 1789). — Aufhebung der Klostergelübde. — Proklamierung der Religionsfreiheit als eines Bestandteils der allgemeinen Menschenrechte. — Verdammung der neuen vom Könige sanktionierten Kirchenverfassung durch den Papst (April 1791). — Weigerung der Geistlichen, den Eid auf die Verfassung zu leisten. — Verhalten des Königs, Aufstand in der Vendée. — Abschaffung der christlichen Zeitrechnung (5. Okt. 1793). — Bischof Gobel mit einem Teil der Geistlichkeit von Paris schwört den katholischen Glauben ab, die Unterrichtskommission wird beauftragt, Vorschläge zur Herstellung eines vernunftmässigen, bürgerlichen Kultus zu machen, der an die Stelle des katholischen treten sollte [3]. — Vernunftkultus in der Kirche Notre-Dame. — Schliessung aller Kirchen und Kapellen. Dupont äussert im Konvent [4]: „Was? ihr glaubt, ihr hättet die Tyrannen gestürzt, so lange die Altäre noch stehen? Ihr wollt die französische Republik mit andern Altären als denen des Vaterlandes, mit andern religiösen Sinnbildern als den Bäumen der Freiheit gründen? Die Natur und die Vernunft, das sind meine Götter. Ja ich gestehe es ehrlich, ich bin Gottesleugner.“ — Am 17. Nov. verbietet der Gemeinderat von Paris jede Feierlichkeit bei der Totenbestattung, nur ein Kommissär in roter Jakobinermütze holt die Leiche ab und begleitet sie. — Gleichwohl führte man im Konvent und im Gemeinderat das Wort Kultusfreiheit im Munde [5].

Am 21. Nov. 1793 trat Robespierre im Jakobinerklub auf und schalt die Leute, welche die Patrioten zu falschen, verkehrten Massregeln hinreissen und Zwietracht unter sie werfen wollen,

[1] Vernunftreligion und Christentum v. Baumgarten. (Leipzig 1890.) S. 32 ff.
[2] Nippold. a. a. O. S. 461 ff
[3] Vernunftreligion und Christentum. S. 24.
[4] Häusser, Geschichte der französischen Revolution. S. 476.
[5] Baumgarten n. 26

die im Namen der Freiheit die Freiheit des Gottesdienstes stören und den Fanatismus durch einen neuen Fanatismus angreifen, die unter dem Vorgeben, sie wollten den Aberglauben zerstören, aus dem Atheismus selber einen Glauben machen.

„Über solche Dinge kann jeder denken, wie er will. Niemand darf seinem Nächsten ein Verbrechen daraus machen, wenn er anders denkt als er; thäte das gar ein Gesetzgeber, ein gesetzgebender Körper, so beginge er eine Handlung des Wahnwitzes. Wenn ein Philosoph seine Moral auf andere Grundsätze bauen kann (als die religiösen), hüten wir uns gleichwohl jenen geheiligten Trieb und jenes allgemeine Gefühl der Völker zu verletzen. Wo wäre das Genie, das im Augenblick vermöchte, mit seinen Empfindungen jene grosse Idee zu ersetzen, die die Ordnung der Gesellschaft und alle Tugenden der Einzelnen beschützt?"

Am 6. Nov. beschloss der Konvent, dass alle Feindseligkeiten gegen die Freiheit des Gottesdienstes verboten seien. Am 24. März 1794 brachte Robespierre die „Enragés" auf die Guillotine[1]. Am 7. Mai 1794 setzte R. nach heftigen Ausfallen gegen Atheisten und Encyclopädisten folgende Beschlüsse beim Konvent durch: 1) Das französische Volk anerkennt die Existenz des höchsten Wesens und die Unsterblichkeit der Seele. 2. Es anerkennt, dass die würdigste Verehrung des höchsten Wesens die Erfüllung der Menschenpflicht ist. 3. Es setzt an die Spitzen dieser Pflichten die, den Unglauben und die Tyrannei zu verabscheuen, die Tyrannen und Verräter zu bestrafen. den Unglücklichen zu helfen, die Schwachen zu achten, die Unterdrückten zu verteidigen, andern alles mögliche Gute und niemandem Unrecht zu thun[2].

(Die Äusserung Babeuf's über Privateigentum und Gleichheit der Verpflichtung zu arbeiten und des Rechtes zu geniessen [Hausser 555 und 556] wird die Profangeschichte behandeln müssen, denn an diesem Vorläufer unserer Sozialdemokratie lässt sich die rechte Stellungnahme zu den Grundgedanken dieser mächtigen Bewegung vorbereiten. Die Resultate der Betrachtung werden aber in der Glaubens- und Sittenlehre mit systematisiert werden müssen. Über die Wandlungen des Eigentumsbegriffes,

[1] Häusser 460 und 471.
[2] Häusser 477/78.
[3] Grosse S. 55.

über das Recht des Zinsnehmens — welches Luther bekanntlich anzweifelt[1] — und dergl. muss der Schüler sich ein Urteil zu bilden fähig werden.)

b. Vertiefung: 1) Warum konnten Staat und Kirche die grässlichen sittlichen Verirrungen der Revolution nicht hindern? Die katholische Kirche hatte von jeher das Ansehen des Staates nicht gekräftigt, sondern untergraben, sie hatte dem Unterthaneneide nur bedingte Gültigkeit eingeräumt und wiederholt die Völker gegen die Könige aufgewiegelt. Den Sittenlosigkeiten des französischen Hofes gegenüber hatte die Geistlichkeit nicht nur ihres Hirtenamtes schlecht gewaltet, sondern hatte sich selbst in dieses Treiben mit hineinziehen lassen. Das Salz war dumm geworden.

Der Staat hatte, indem er die Hugenotten vertrieb, nicht nur seine Befugnisse überschritten[2], sondern sich zugleich der besten und intelligentesten Unterthanen beraubt und so zu seinem eigenen Verderben die Macht der Hierarchie gestärkt. Der in Theorie und Praxis durchgeführte Grundsatz, dass die Unterthanen um der Regierenden willen da sind, hatte die Herzen des Volkes dem Königshause entfremdet, die unbillige Verteilung der Staatslasten schuf eine unüberbrückbare Kluft zwischen hoher Geistlichkeit und Adel auf der einen, Bürger- und Bauernstand auf der andern Seite.

Ein solches innerlich faules Staats- und Kirchenwesen, das in seiner Verkommenheit die Konsequenz verkehrter Theorien darstellt, war natürlich den Frühlingsstürmen einer neuen Zeit nicht gewachsen. Der katholisch-jesuitische Geist der gebildeten Gesellschaft vermochte die neuen Bildungselemente sich nicht zu assimilieren, sondern wurde von ihnen überwältigt. Gegenüber der fortgeschrittenen Wissenschaft erschien die katholische Form des Christentums — und eine andere kannte man nicht — nur als ein naiver Volksaberglaube, dessen sich der Gebildete schämen muss.

Staat und Kirche waren also den elementaren Gewalten der Volkswut gegenüber machtlos. Der Pöbel von Paris vollzog unter Führung der Schreckensmänner die praktische Anwendung der Theorie, welche der Baron von Holbach als Konsequenz der Wissenschaft dargestellt hatte.

2. Wie kam es, dass die Revolution, die der

[1] Grosse S. 55.
[2] Grosse 104.

Freiheit dienen wollte, an die Stelle der alten eine viel schlimmere neue Tyrannei setzte[1]? Politische Freiheit kann nur zustande kommen und bestehen durch gegenseitiges Einräumen bestimmter Rechte. Für Aufrechterhaltung des so entstandenen Rechtszustandes muss eine starke Staatsgewalt sorgen. Je grösser die sittliche Unfreiheit der Bürger ist, um so unfähiger sind sie, politische Freiheiten in rechter Weise zu gebrauchen, äussere Rechtsformen können eben die freie Bewegung des Einzelnen nicht garantieren, sondern es wird stets die Möglichkeit offen bleiben, dass entweder Majoritäten oder energische Minoritäten diese Formen zur Parteityrannei missbrauchen. Nun aber war die Bildung des französischen Volkes im allgemeinen sehr vernachlässigt worden, so dass Männer, die jetzt durch ihr Wahlrecht die Entscheidung über die höchsten Fragen herbeiführen sollten, nicht einmal lesen und schreiben konnten. Dieser Mangel an Bildung in Verbindung mit dem Hass und der Erbitterung, welche der lange starke Druck erzeugt hatte, machte eine sittliche Freiheit beim französischen Volke fast unmöglich, das Volk bietet nach Schillers trefflichem Vergleiche das Bild eines Sklaven, der die Kette bricht und nun unfähig ist, seiner Wut selbst Zügel anzulegen.

Robespierre, ein Verehrer Rousseaus, wusste wohl, dass sein Volk ohne Religion nicht leben kann, er glaubte jedoch die Religion mit dem Verstande finden und mit Staatsgewalt einführen zu können. Aber die Religion ist ein göttlich Werk am Menschengeschlecht, durch die grossen von seinem Geist erfüllten Männer, die er sendet, erzieht uns Gott zu seinem Reiche, selbst die dürftigen Reste der Religion, die dem französischen Schreckensmann ein Erzeugnis der Vernunft zu sein scheinen, sind nur Abstraktionen aus positiven Religionen, und keine Staatsgewalt kann mit den ihr zu Gebote stehenden Mitteln für eine solche Religion Glauben erzwingen, „Denn es ist ein frei Werk umb den Glauben, dazu man Niemand kann zwingen. Ja es ist ein göttlich Werk im Geist, schweig denn, dass es äusserliche Gewalt sollt erzwingen und schaffen.“

III. Wie unterscheidet sich die Reformation von der Revolution? In der Schrift „An Kurfürst Friedrich und Herzog Johann von Sachsen“[2] sagt Luther: „Obgleich

[1] Dazu Hartenstein S. 533 ff.
[2] Grosse 110 ff.

alle äusserliche Aergernus zu brochen und abgethan wären, so hilfts nichts, wenn die Herzen nicht vom Unglauben zum rechten Glauben bracht werden.“ Daher giebt er seinen Landesherren den Rat: „Man lasse die Geister aufeinander platzen und treffen. Werden etliche indess verführet, wohlan, so gehts nach rechtem Kriegslauf: wo ein Streit und Schlacht ist, da müssen etliche fallen und wund werden; wer aber redlich ficht, wird gekrönt werden.

„Wo sie (die Schwarmgeister in Allstädt) wollen mehr thun, denn mit dem Wort fechten, wöllen auch brechen und schlahen mit der Faust, da sollen E. F. G. zugreifen, es sein wir oder sie, und stracks das Land verboten und gesagt: Wir wöllen gerne leiden und zusehen, dass ihr mit dem Wort fechtet, dass die rechte Lehr bewähret werde; aber die Faust haltet still, denn das ist unser Ampt, oder hebt euch zum Lande aus.“ Die Reformation fängt also ihr Werk von innen an, sie will die Gesinnungen umbilden, will die geistigen Mächte, welche die Stütze schlechter äusserer Einrichtungen sind, mit geistlichen Waffen besiegen. Auf diesem von Luther vorgezeichneten Wege hat sich in überwiegend evangelischen Staaten der Fortschritt stetig aber sicher vollzogen, die Volksbildung und Volkserziehung hat die solide Basis für die Volksfreiheit geschaffen.

Die Revolution dagegen beginnt ihr Werk von aussen, sie zerstört halsüberkopf die alten Formen ohne das Volk für neue Rechte und Pflichten reif gemacht zu haben; daher gehen auch aus Revolutionen selten und nur unter besondern Bedingungen bleibende Staatenbildungen hervor [1].

IV. Zum III. Artikel E. 2. (Fortsetzung zur 4. Stufe der 9. Einheit): Die Misstände im staatlichen und wirtschaftlichen Leben erzeugen die Revolution, das verkommene Kirchentum kann sie nicht hindern. — Untersehied zwischen Reformation und Revolution.

V. Was können wir an unserm Teile thun, um der revolutionären Strömung in unsrer Zeit zu wehren? — Was thun die Kirchgemeinden, und was sollten sie ihrer kirchlichen Bestimmung nach thun? — Welche Bedeutung hat die soziale Gesetsgebung des deutschen Reiches?

---

[1] Warum die Trennung der Schweiz vom Reiche und die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten mit der französischen Revolution nicht auf eine Linie zu stellen sind, hat die Profangeschichte darzulegen.

Bemerkungen zur Begründung des Lehrplanes.

Die deutsche Aufklärung ist abhängig von der französischen und englischen, trotzdem habe ich dieselbe voranstellen zu müssen geglaubt, denn alles Heimatliche, Nationale liegt dem Interesse von Haus aus näher als das Fremde. Auch ist der ernste strenge Geist, den die deutsche Aufklärung in ihren Hauptvertretern zeigt, der Jugend angemessener als der frivole Ton der Franzosen. Ist aber der jugendliche Geist an der Behandlung der deutschen Aufklärer der neuen Geistesrichtung gegenüber hinreichend erstarkt, so muss auch die Auseinandersetzung mit den grossen Franzosen stattfinden, besonders mit Rousseau. Die Kirchengeschichte kann hier nur einen kleinen Teil der zu lösenden Aufgabe auf sich nehmen, indem sie Rousseaus Glaubensbekenntnis und die Hauptgedanken aus Holbachs materialistischer Theorie behandelt. Die Profangeschichte wird den grossen Bürger von Genf auch als Pädagogen und Politiker zu würdigen haben, und zwar muss diese Würdig. ng gleichfalls auf Grund von Quellenlektüre stattfinden. Die Ideen Rousseaus sind weltgeschichtlich bedeutungsvollere Thatsachen als die Schlachten Napoleons. Der Einfluss des Eroberers schwindet mit dem Tode, Ideen leben Jahrhunderte lang fort und bestimmen den Lauf der Geschichte auch dann noch, wenn ihr Urheber längst vergessen ist. Man darf daher auch nicht meinen, der Einfluss eines grossen Mannes sei zu Ende, wenn seine Schriften nicht mehr gelesen werden. Vielmehr ist es oft so, dass die Schriften nicht mehr gelesen werden, weil die Hauptgedanken derselben in abgekürzter Form Gemeingut geworden sind. Dieser Fall scheint mir bei Rousseau vorzuliegen, und das veranlasst mich, eine eingehende allseitige Behandlung dieses Mannes in höheren Schulen zu fordern. Das geistige Leben der Gegenwart versteht eben nur der einigermassen, der die Ideen in ihrem Werden angeschaut und sich so in sie hineingelebt hat, ein solcher wird auch gegenüber den Parteischlagworten der Gegenwart, durch welche die grosse Masse geblendet wird, sich die Freiheit eigenen ruhigen Urteils zu wahren wissen, denn am Ver. tehen und Beurteilen weiter zurückliegender geschichtlicher Ereignisse ist seine Urteilskraft erstarkt. in seiner Seele haben sich Ideale gebildet, an denen er die Wirklichkeit zu messen vermag, er hat aber auch die realen Mächte kennen gelernt, mit denen das praktische Leben zu

rechnen hat. Neben Rousseau wird die Profangeschichte auch den Grafen Mirabeau eingehender zu würdigen haben, die bedeutendsten Stellen aus seinen Reden müssen entschieden mit den Schülern durchgearbeitet werden. Auf diese Weise wird das Verständnis für das politische Leben in der konstitutionellen Monarchie vorbereitet[1]. Die Resultate der Besprechung sind im System der Glaubens- und Sittenlehre einzureihen. Indem so Kirchengeschichte und Profangeschichte im Unterrichtsgang in einandergreifen, bleibt das natürliche Verhältnis, wie es die Wirklichkeit zeigt, gewahrt, und der Religionsunterricht entgeht der Gefahr der Isolierung.

[1] Ziller, Materialien zur speziellen Pädagogik (Dresden 1886) S. 96—98. Vergleiche auch Dörfpelds Abhandlung über Gesellschaftskunde. Evangelisches Schulblatt 1890 S. 223 ff.

II.

Das Rechnen im zweiten Schuljahre.

(Fortsetzung der Präparationen im 21. Jahrbuch.)

Von

J. K. Teupser.

9. Einheit.

Ziel: Wir wollen uns auch einen Kalender anlegen, wie es Robinson that.

Analyse: Erzählt mir, wie Robinson seinen Kalender einrichtete. Beschreibt mir den Kalender, den ihr schon gesehen habt. In demselben stehen die Tage, die Wochen und die Monate, die zu einem Jahre gehören. Die sollen auch in unseren Kalender eingetragen werden.

Mit dem Jahre, mit der Woche und dem Tage haben wir schon einmal gerechnet (vergl. 2. 5. und 3. Einheit). Wiederholung über die Bestimmung der Dauer der Zeiten.

Ihr wisst auch schon, dass jeder Tag seinen Namen hat (Sonntag, Montag u. s. w.). Aber dieser eine Name reicht noch nicht aus. (Weshalb nicht?) Darum haben die Tage noch einen Namen. Wie heisst z. B. der heutige Tag? (Montag, der 9. September.)

Nennt noch andere Tage, die wir in der Robinsonerzählung kennen lernten. (1. September, Abfahrt aus der Heimat; 30. September, Robinsons Geburtstag.)

Angabe noch einiger den Kindern bekannter Tage, die von

Bedeutung sind. (Sedantag, Johannistag, Weihnachtstag, Geburtstag etc.)

Synthese: Diese Namen, welche die Tage noch haben, sind die Namen der Monate.

1. Die wollen wir zuerst kennen lernen und in unseren Kalender eintragen.

Der Kalender nennt uns 12 Monate. (Aufsuchen dieser Namen, abschreiben und lernen derselben.) Wir tragen die Namen ein.

Wir wollen auch gleich hinzulernen, der wievielste Monat jeder ist. (Eintragen.)

Wie lange dauert aber ein Monat?

2. Das wird nach Tagen bestimmt, die wir nun in den Kalender eintragen wollen. (Vorher und nebenher gehen Beobachtungen über die Dauer von einem Vollmond bis zum andern, zum Zwecke der Verdeutlichung des Namens Monat und der Dauer dieses Zeitabschnittes.) Wieviel Tage hat jeder Monat? (Aufsuchen im Kalender, aufschreiben, lernen und eintragen.)

Es wird gelernt:

Februar = 28 Tage,
April, Juni, September, November = 30 Tage.
alle andern Monate = 31 Tage.

Der Name jedes Tages sagt uns zugleich, der wievielste Tag er im Monate ist, z. B. der 9. September = der 9. Tag im Monat September.

3. Nun müssen wir noch die Wochen eintragen. Die können wir berechnen (vergl. 6. Einheit). Berechnet nun die Wochen jedes einzelnen Monates. Eintragen in unsern Kalender. Berechnet nun noch die Anzahl der Wochen des ganzen Jahres

4 W. + 4 W. = 8 W.
8 W. + 4 W. = 12 W u. s w..
(Vergl. Assoc. 2.)

4. Nun tragen wir in unsern Kalender noch einige wichtige Tage ein, die wir uns merken wollen (Feste, Geburtstage u. s. w.).

Unser Kalender sieht so aus:

1. Januar = 31 Tage = 4 Wochen 3 Tage.
   1. Jan. = Neujahrsfest.
   16. Jan. = Alfreds Geburtstag (Mitschüler).
   27. Jan. = Kaisers Geburtstag.
2. Februar = 28 Tage = 4 Wochen.
   4. Febr. = Geburtstag des Hrn. Direktors.

u. s. w.

Association: 1. Zusammenstellung des Gelernten:

1 Jahr = 12 Monate, 1 Mon. = 4 Wochen.

1 Mon. = 28, 30 oder 31 Tage, 1 Jahr = 52 Wochen.

2. Wir wollen die Reihe lernen:

1 Monat = 4 Wochen,
2 „ = 8 „
3 „ = 12 „ u. s. w.

Umbildung dieser Reihe zur Malreihe: 1 × 4 bis 10 × 4 (vergl. 5. Einheit, Assoc. 4).

3. Wie man die Tage zu Wochen umrechnet. Das haben wir mit 28, 30, 31 Tagen gethan. Wir wollen das noch an mehr Beispielen üben. Die Umrechnung wird zurückgeführt auf die Sätze:

7 in 7
7 in 14
7 in 21 (vergl. auch 6. Einheit).

System: 1. Zeitmasse: Jahr, Monat, Woche, Tag.

2. 1 × 4	3. 7 in 7
2 × 4	7 in 14
3 × 4	7 in 21
bis	bis
10 × 4	7 in 70.

Methode: 1. Wieviel Monate hat $^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$ Jahr?

2. Wie schreibt man das Datum in abgekürzter Form? (24. September = 24./9.)

Ein Schüler wird bestimmt, der täglich das Datum zu melden und an die Wandtafel zu schreiben hat.

3 Wieviel Zeit ist zwischen dem Johannisfest und dem Sedanfest? Berechnet die Zeit nach Tagen, Wochen, Monaten. Man wähle noch andere, aber immer solche Zeitpunkte, die für das Kind Bedeutung haben.

4. Mit welchem Tage beginnt das 1. 2. 3. und 4. Vierteljahr, mit welchem das Halbjahr?

5. Robinson braucht zum Bau seiner Wohnung 7 Monate. Von einem fingierten Anfangstermin aus wird der Endtermin gesucht und umgekehrt.

10. Einheit.

Ziel: Wir wollen ausrechnen, ob unser Schulgarten grösser oder kleiner ist als Robinsons Bauplatz.

Analyse: 1. Robinsons Bauplatz war 200 Ellen lang und 100 Ellen breit.

Abzählen von 100 Ellen (in Zehnern, in Einern). Wie zählen wir aber 200 ab? Wir zählen erst 100 ab, dann noch einmal 100.

Vorstellung der 100 und 200: Unsere Rechenmaschine hat 100 Kugeln. Zwei Rechenmaschinen haben 200 Kugeln.

2. Was sind aber 100 Ellen? Vielleicht ein Mass, mit dem Robinson gemessen hat. Das wird euch noch unbekannt sein. Welche Masse haben wir bereits kennen gelernt? (Fuss, Schritt). Wiederholung. (Angaben gemessener Längen (vergl. Einheit 4 und 7).

Der Name Elle erinnert an den Ellenbogen. Vielleicht ist die Elle gleich der Länge eines Armes. Kann man auch mit dem Arme messen? Versuchen an Längen der Schulstube. Ungleiche Ergebnisse beim Messen derselben Länge durch verschiedene Kinder (s. 4. Einheit). Wie will aber Robinson den Bauplatz mit seinen Armen messen? Er giebt sich die Länge seines Armes auf einem Stabe an. Das wollen wir auch thun, wenn wir unsern Garten messen wollen. Weshalb muss der erst gemessen werden? Aber wessen Arm wählen wir? Man hat auch hier wie beim Fussmass eine bestimmte Länge festgesetzt. Ich will sie euch zeigen.

Synthese: 1. Vorzeigen der Elle. Fixieren derselben an der Tafel, an der Wand und am eignen Körper (Assoc. 1).

Mit einer solchen Elle hat auch Robinson seinen Bauplatz gemessen. Dieser war 100 Ellen breit und 200 Ellen lang. Ist das so lang und breit wie unser Schulgarten? Wie erfahren wir das?

2. Wir müssen den Schulgarten messen. Ausführen. Länge = 70 Ellen. Breite = 35 Ellen. R. Bauplatz ist länger und breiter. Aber um wieviel?

3. Das müssen wir berechnen (mit Hilfe der Rechenmaschine). Aber wie?

Länge des B. ——100——|——100——
Länge des Sch. ——70——⏟———

Welches Rechensätzchen werden wir rechnen?

100 E. + 100 E. — 70 E. = 100 E. + 30 E.

Vergleichen wir die Breite, so rechnen wir:

100 E. — 35 E. = 65 E.

Association: 1. Vergleich der Elle mit dem Fuss, 1 Elle = 2 Fusslängen (Fortsetzung bis 10 Ellen, Gewinnung der 2 Reihe). Aufsuchen von Längen von 1 Elle.

2. Das Messen mit der Elle wird im Schulgarten und auf dem Spaziergange noch weiter geübt. Insbesondere wird eine Strecke von 100 Ellen und eine solche von 200 Ellen abgemessen und eine schon irgendwo markierte als solche gemerkt (Gebäude, Strasse, Platz). Messen der Länge, Breite und Höhe der Schulstube (früher mit Fuss, 4. Einheit). Wir kannten diese Längen nach Fuss schon. Lassen sich daraus nicht die Ellen berechnen? Rechnen mit 2 in 2, 4, 6, 8 bis 20.

Denken wir uns einen Garten von 100, 90 u. s. w Ellen Länge und von 20, 30, 15, 18 u. s. w. Ellen Breite und bestimmen nun den Unterschied zwischen diesem und dem Bauplatze Robinsons.

Umfang dieser Aufgaben:

$$100 - \begin{cases} 10.\ 20.\ 30 \text{ bis } 90 \\ 15.\ 25.\ 35 \text{ bis } 95 \\ 11.\ 21.\ 31 \text{ bis } 91 \text{ etc.} \end{cases}$$

System: Längenmasse: 1 Elle = Armlänge = 2 Fuss.

100 — 70 = 30 (Abziehen reiner Zehner von 100.)

100 — 35 = 65 (Abziehen von Zehnern und Einer von 100).

1 × 2	2 in 2
2 × 2	2 in 4
bis	bis
10 × 2	2 in 20.

Methode: 1. Vielseitige Übungen im Messen mit der Elle (oder mit dem Arm). Hausaufgaben! Vergleichungen gemessener Längen und Berechnung des Unterschiedes. (Anwendung des Wenigersatzes.)

2. Reihenübungen:

100 — 10. 20. 30. 40. . . . 90.
100 — 11. 21. 31. 41. . . . 91.
100 — 12. 22. 33. 42. . . . 92.

Die 2. Reihe mit + — × in :

Anwendung auf frühere Sachgebiete.

Zur Unterhaltung: Bau der Wohnung. Grösse der Pfähle. Zeit der Bearbeitung derselben.

11. Einheit.

Ziel: Wir wollen uns mit dem Meter messen lernen.

Analyse: Mit dem Fuss hatten wir uns schon einmal gemessen, als wir sehen wollten, wer von uns im Schiffe ertrunken wäre (4. Einheit). Wie gross war jeder? Das könnt ihr euch in Ellen umrechnen.

Heute wollen wir uns mit einem andern Masse messen, dem Meter. Was wisst ihr von diesem schon?

Zuerst wollen wir uns recht genau merken, wie lang der Meter ist.

Synthese: 1. Vorzeigen des Meters. Fixieren an der Tafel, an der Wand und am eignen Körper. Das ist das Mass, mit dem sich jetzt die Leute gewöhnlich messen.

2. Nun wollen wir uns messen. Wir sind alle grösser als 1 m. Merkt euch, bis wohin bei jedem 1 m reicht. Wie messen wir aber das, was ihr noch über 1 m messt? Da brauchen wir 1 m, das in Teile geteilt ist. Vorzeigen eines solchen Meters. Abzählen der Teile. Betrachtung derselben und Bestimmung eines der Teile. Name: Centimeter.

1 m = 100 cm.

Messen wir nun, wieviel cm jeder über 1 m misst. Aufschreiben und merken. Die Höhe jedes Schülers wird im Zimmer zum Zwecke spätern Vergleiches an einer geeigneten Stelle fixiert.

Association: 1. Vergleicht m mit Fuss und Elle. Neues Mass, alte Masse. Sucht noch andere Längen von 1 m.

2. Vergleicht m und cm! Sucht Längen von 1 cm.

3. Stellt die Längenmasse zusammen!

4. Messen des Schulzimmers und des Gartens mit m und cm. Merken! Zusammenstellung mit den ältern Massen: z. B.

Garten = 70 Ellen lang = 40 m.
35 Ellen breit = 20 m.

System: Längenmasse: Meter, Centimeter.

1 Meter = über 3 Fuss
1 Meter = über $1\frac{1}{2}$ Elle,
1 Meter = 100 Centimeter.

Methode: Wer ist der grösste Schüler? Um wieviel cm ist A grösser als B? — Übungen im Messen.

12. Einheit.

Ziel: Wir wollen berechnen, wieviel Stunden Robinson täglich und wöchentlich gearbeitet hat.

Analyse: Die Tagesordnung Robinsons: Morgens unternahm er einen Gang ins Freie, dann arbeitete er bis 11 Uhr, von 11—12 Uhr hielt er sein Mittagsmahl, bis 2 Uhr schlief er, dann arbeitete er wieder bis abends. Einige sich daran anschliessende Aufgaben (z. B.: Wieviel Stunden sind von 11—2 Uhr?). Rückblicke auf die 3. Einheit. Die Stunde. Können wir daraus die Arbeitszeit genau berechnen?

Wir müssen wissen, wann er angefangen und wann er aufgehört hat.

Synthese: Für die nur unbestimmt angegebenen Zeitpunkte werden bestimmte eingesetzt (vergl. J. XXI p. 32). Die tägliche Arbeit erstreckte sich auf die Zeit von 7—11 Uhr und von 2—6 Uhr. Die tägliche Arbeitszeit beträgt also 4 + 4 Stunden = 8 Stunden.

Berechnen wir daraus die wöchentliche Arbeitszeit:

8 St. + 8 St. + 8 St. + 8 St. + 8 St. + 8 St. = 48 St.

Das können wir noch in anderer Weise rechnen:

Am Montag sind es 8 Stunden,
„ Dienstag „ „ 16 „
„ Mittwoch „ „ 24 „ u. s. w.

also: am 1. Tage 8 St. = 1 × 8 St.
am 2. „ 16 „ = 2 × 8 „
am 3. „ 24 „ = 3 × 8 „ u. s. w.

Also können wir auch rechnen:

6 × 8 Stunden = 48 Stunden.

Association: 1. Vergleicht die wöchentliche Arbeitszeit mit der Länge eines Tages. Sie beträgt soviel wie 2 ganze Tage.

2. Vergleicht die tägliche Arbeitszeit mit der Länge des Tages.

24 St. — 8 St. = 16 St., soviel blieben ihm zur Erholung und zum Schlafe übrig

Wie rechnet man 24 St. — 8 St.? (24 — 4 — 4.)

Aufgaben aus anderen Sachgebieten (mit — 8). Reihenbildungen:

a. 11. 21. 31. . . . 91 — 8
12. 22. 32. . . . 92 — 8.
b. 100 — 8 — 8 — 8 . . .
99 — 8 — 8 — 8 . . .

Wie rechnen wir 8 + 8 + 8 + 8 + 8 + 8?

8 + 2 + 6
16 + 4 + 4
24 + 6 + 2
32 + 8
40 + 8

Daran schliessen wir vielseitige Aufgaben zum Rechnen mit + 8. Es wird das Überschreiten jedes einzelnen Zehners besonders geübt, wie auch das Durchlaufen folgender Reihen:

a. 3. 13. 23. 33. 43. 53. . . 83 + 8
4. 14. 24. 34. 44. . . . 84 + 8.
b. 1 + 8 + 8 + 8 . . . .
2 + 8 + 8 + 8 . . . .
3 + 8 + 8 + 8 . . . .

4. Fortführung der Malreihe mit 8 bis 10 × 8. Vergleich der 8 Reihe mit der 4 Reihe.

Synthese:

1 bis 100 — 8 1 × 8
1 bis 92 + 8. 2 × 8
bis
10 × 8.

Methode: 1. Berechnet die Arbeitszeit in der Schule (Stundenplan). Vergleicht sie mit der Robinsons!

2. Berechnet eure Ruhezeit!
3. Behandlung der 24 und 48 im Grube'schen Sinne.
4. Vielseitige Übungen mit der 8 Reihe. (— + ×).
5. Vergleicht 1 × 7 mit 1 × 8
2 × 7 mit 2 × 8
3 × 7 mit 3 × 8.

Zur Unterhaltung: Robinsons Lampe: Preis des Öles, einos Lichtes etc.

13. Einheit.

Ziel: Wie lange dauert eine Viertelstunde, und wie weit kann man in dieser Zeit gehen?

Analyse: Als Robinson ein Erdbeben erlebte, stürzte in

einer Entfernung von einer Viertelstunde eine Felswand ins Meer. Wie weit denkt ihr euch diese Entfernung? (Schätzungen.)

Früher lernten wir, wie lange eine Stunde dauert (s. 3. Einh.), auch lernten wir Wege kennen, die wir in dieser Zeit zurücklegten. (Beispiele.)

Endlich haben wir auch beobachtet, wie die beiden Weiser der Uhr die Dauer der Stunde angeben.

Wir wollen auch diesmal wieder zuerst die Uhr beobachten und sehen, wie uns die Zeiger die Viertelstunde angeben.

Synthese: Die Beobachtung ergiebt: 1. Nach Ablauf der 1. Viertelstunde hat der grosse Weiser den Weg von der 12 bis zur 3 zurückgelegt, während der kleine Weiser noch nicht einmal bis zur nächsten Ziffer gekommen ist.

Feststellung der Beobachtung nach Verlauf der 2., 3. und 4. Viertelstunde.

Ergebnis: 1. Die Viertelstunden giebt uns der grosse Weiser an.

2. Nach der 1. Viertelstunde steht der Weiser bei der 3, nach der 2. Viertelstunde etc.

3. In einer Stunde durchläuft der grosse Weiser den ganzen Weg ums Zifferblatt, nach einer Viertelstunde nur $^1/_4$ dieses Weges, in 2 Viertelstunden die Hälfte dieses Weges, in 3 Viertelstunden $^3/_4$ dieses Weges, in 4 Viertelstunden den ganzen Weg.

Die Wege werden mit Hilfe folgender Figur anschaulich vorgeführt:



4. Die Zeit, in welcher der grosse Weiser $^1/_4$ des ganzen Weges durchläuft, heisst deshalb $^1/_4$ Stunde, die, in welcher er die Hälfte des Weges durchläuft, $^1/_2$ Stunde.

5. Die ganze Stunde = 4 Viertelstunden, die Halbestunde = 2 Viertelstunden.

6. Eine Viertelstunde nach 10 Uhr zeigt die Uhr $^1/_4$ 11 u. s. w.

Jetzt haben wir zunächst an dem Weg, den der grosse Weiser geht, die Dauer der Viertel- und Halbenstunde gelernt.

Das können wir nun auch nach Minuten bestimmen.

Beobachtungen an der Uhr: Auf dem Zifferblatte ist der Raum zwischen je 2 Ziffern in 5 gleiche Teile geteilt. Das sind die Minutenstriche. Die Zeit, die der grosse Weiser von

einem Minutenstrich zum andern gebraucht, heisst 1 Minute. Beobachten der Dauer einer Minute. (Ausfüllen dieser Zeit durch Stillstehen, durch Abzählen der Zahlreihe, durch Absingen eines Liedes, durch Abschreiten eines Weges u. s. w.) So wird die Dauer einer Minute vorstellbar.

Berechnen wir, wieviel Minuten $^1/_4$, $^1/_2$, $^3/_4$ und 1 Stunde dauert.

Reihe: Bis 1 = 5 Minuten,
„ 2 = 10 „
„ 3 = 15 „ = $^1/_4$ Stunde.
„ 4 = 20 „ u. s. w.

Also: $^1/_4$ Stunde = 15 Minuten.
$^1/_2$ „ = 30 „
$^3/_4$ „ = 45 „
1 „ = 60 „

Nun müssen wir noch sehen, wie weit wir in einer Viertelstunde und in einer Halbenstunde gehen können. (Bei Spaziergängen zu lernen.)

Association: 1. Aufsuchen und Merken auch solcher Wege, die man in einigen Minuten zurücklegt.

Zusammenstellung der abgeschrittenen Wege nach der Zeitdauer.

2. Wir haben aber je 5 Minuten zusammenzählen gelernt. Wir wollen es auch von 1, 2, 3 und 4 ausüben.

5 + 5 + 5 + 5 . . . .
1 + 5 + 5 + 5 . . . .
2 + 5 + 5 + 5 . . . .

3. Wie wir schnell die Anzahl der Minuten berechnen können, die der grosse Weiser angiebt.

Bis 1 = 5 Minuten = 1 × 5
„ 2 = 10 „ = 2 × 5
„ 3 = 15 „ = 3 × 5
„ 4 = 20 „ = 4 × 5.

Wir müssen also die Reihe von 1 × 5 bis 12 × 5 lernen. Steht der Weiser bei der 7 z. B., so rechnen wir nur den Malsatz 7 × 5 = 35.

4. Wie man die Stunde in Halbe und Viertel teilen kann, so kann man dies auch mit andern Dingen thun (das Dutzend, das Jahr, die Monate u. s. w.). Rückblick auf die 8. Einheit, in welcher wir lernten, dass diejenigen Zahlen sich leicht in 2

Teile teilen lassen, die in ein 2 × Sätzchen zerlegt werden können. Wie werden wir das Viertel leicht finden?

Berechnen wir zuerst einmal aus dem Viertel das Ganze:

Das Viertel	= 1,	das Ganze	4 × 1 =	4
„ „	= 2,	„ „	4 × 2 =	8
„ „	= 3,	„ „	4 × 3 =	12
„ „	= 4,	„ „	4 × 4 =	16 u. s. w.

Da haben wir eine Reihe Zahlen gelernt, die sich zu einem 4 × Satz verwandeln lassen. Diese Zahlen sind uns schon bekannt, es sind die Zahlen der 4 Reihe.

Indem wir sie in einen 4 × Satz verwandeln, machen wir aus ihnen 4 Teile.

Das Ganze	= 4,	die 4 Teile	= 4 × 1,	1 Viertel	= 1
„ „	= 8,	„ 4 „	= 4 × 2,	1 „	= 2
„ „	= 12,	„ 4 „	= 4 × 3,	1 „	= 3 etc.

Also: Die Zahlen, die sich in einen 4 × Satz verwandeln lassen, können auch leicht in 4 Teile geteilt werden.

Einüben und Verdeutlichung der Formen:

$^1/_4$ v. 4 =	1, denn	4 × 1 = 4,	4 : 4 =	1, denn ...
$^1/_4$ v. 8 =	2, „	4 × 2 = 8,	8 : 4 =	2, „
$^1/_4$ v. 12 =	3, „	4 × 3 = 12,	12 : 4 =	3, „
bis			bis	
$^1/_4$ v. 40 =	10, „	4 × 10 = 40.	40 : 4 =	10, „

System:

1. $^1/_4$ Stunde = 15 Minuten,
   $^1/_2$ „ = 30 „
   $^3/_4$ „ = 45 „
   1 „ = 60 „

2. 1 bis 95 + 5

3. 1 × 5 bis 12 × 5.

4. 4 × 1, 4 × 2 bis 4 × 10

5. $^1/_4$ v. 4, $^1/_4$ v. 8 bis $^1/_4$ v. 40

6. 4 : 4, 8 : 4 bis 40 : 4.

Methode: 1. Wie spricht man statt 10 Uhr 15 Minuten? ($^1/_4$ 11.)

2. Übungen an einem Zifferblatte mit Weisern: Stellt die Weiser auf $^1/_2$ 3 Uhr!

3. Beachtet das Schlagen der Turmuhr. Was bedeuten die 4 Vorschläge?

4. Schätzen und Bestimmen von Wegstrecken oder die Dauer

gewisser Arbeiten (Lesen und Schreiben) nach Minuten. Das letztere ist wichtig für das Abmessen der Hausaufgaben.

5. Vergleichen der Reihe

1 × 4	mit der Reihe	4 × 1
2 × 4		4 × 2
3 × 4		4 × 3.

6. Übungen mit der 5 Reihe.

7. Vielseitige Aufgaben aus dem Leben des Kindes im Teilen durch 2 und 4.

14. Einheit.

Ziel: **Wir wollen lernen, wie sich ein Schock Eier am besten abzählen lässt.**

Analyse: **Robinson fand einmal ein Schock Schildkröteneier. Woher wusste er, dass es 1 Schock war? Er hat sie abgezählt. Wieviel gehören zu 1 Schock?**

Eure Mutter kauft manchmal auch Eier. Wieviel? Die müssen vom Händler abgezählt werden. Wie macht er das?

Abzählen können wir. Wie zählt man z. B. die Kugeln der Rechenmaschine ab? (Vorschläge der Kindes werden ausgeführt.)

Synthese: **Nun wollen wir das Schock Eier abzählen Merken wir: 1 Schock = 60 Stück.**

Wenn möglich, benütze man zum Abzählen wirkliche Eier, damit dem Kinde gleichzeitig eine Vorstellung von dem Raume, den 1 Schock Eier einnimmt, vermittelt werden kann. Auch die Schwere eines Schock kann dabei erfahren werden.

Wir nehmen nun zuerst immer 1 Ei in die Hand, dann 2, dann 3. Wird ausgeführt.

Nehmt nun 4 Eier auf einmal! Das Kind erkennt, dass diese nicht in eine Hand gehen, es nimmt 2 Hände. Wieviel nimmt jede Hand? Zählt ab!

Nehmt 5, 6, 7, 8 u s. w. auf einmal! Dabei wird gefunden, dass höchstens bis 6 genommen werden könnten. Mehr als 6 fassen die Hände nicht mehr.

Mit 7, 8 oder 9 würde man auch das Schock dann nicht abzählen, wenn man soviel in eine Hand brächte. Zählen wir einmal an der Rechenmaschine 1 Schock mit 7, 8 oder 9 ab! Was zeigt sich? Es bleibt immer ein Rest.

Wann blieb kein Rest? (Mit 1, 2, 3, 4, 6.)

Welche Zählart war wohl die bequemste und schnellste und darum auch die beste? (Am schnellsten waren die mit 4, 5 und 6; die mit 5 ist unbequem, weil die Hände ungleich nehmen, die mit 6 auch, weil dazu schon sehr grosse Hände gehören, es bleibt als beste also die Zählart mit je 4.)

So zählen auch in der That alle Bauersfrauen die Eier ab. Sie nehmen je 4 und zählen aber nicht: 4, 8, 12, 16 bis 60, sondern sie zählen nur die Vieren. Wieviel Vieren wird sie abzählen? (15.)

Association: 1) Welche Dinge werden im Schock abgezählt? Welche in Dutzend?

2) Vergleicht Schock und Dutzend! (60 — 12.)
1 Schock = 5 Dutzend.

3) Die 60 kam bei der Zeitrechnung vor.
1 Stunde = 60 Minuten, $^1/_2$ St.? $^1/_4$ St.? $^3/_4$ St.?
Wieviel ist $^1/_2$ Schock, $^1/_4$ Schock, $^3/_4$ Schock?
Merkt euch: $^1/_4$ Schock heisst 1 Mandel.

4. Wir wollen zum Schock noch mehrere Stück zählen lernen:

60 + 2. 5. 8. 9.
60 + 10. 20. 30. 40.
60 + 11. 17. 23.

5. Wir wollen die Stück zu Schock verwandeln lernen!

70 St. = 60 + 10 = 1 Schock 10 Stück (70 — 60).
85 „ = 60 + 25 = 1 „ 25 „ (85 — 60).

6) Wir wollen das Abzählen eines Schock mit 4 und 6 als Malreihe lernen.

1 × 4	1 × 6
2 × 4	2 × 6
bis	bis
15 × 4.	10 × 6.

7. Lassen sich auch andere Zahlen in so verschiedener Weise ohne Rest abzählen wie die 60? (Prüft das bei 50, 40, 30, 36 u. s. w.)

System:

1. 1 Schock = 60 Stück
1 „ = 5 Dutzend
1 „ = 4 Mandeln.

2. 60 + 30 = 90
60 + 15 = 60 + 10 + 5.

3. 70 — 60 = 10
85 — 60 = 25.

4. 1 × 6
2 × 6
bis
10 × 6.

Methode: 1. Wieviel fehlen bei 45 noch zn 1 Schock?
2. Wieviel Mandeln sind 5 Schock?
3. Wieviel Dutzend sind 6 Schock?
4. Bildet die 6 Reihe mit + — × in :
5. Vergleicht die 6 Reihe mit der 3 Reihe und mit der 5 Reihe.
6. Übungen im Addieren vou Zehnern und Einern zu reinen Zehnern (60 + 15).
7. Übungen im Subtrahieren reiner Zehner von reinen Zehnern und reiner Zehner von Zehnern und Einern (60 — 40, 85 — 60).

15. Einheit.

Ziel: Wie Robinson die Aussaat des zweiten Jahres berechnen kann.

Analyse: Die Ernte des 1. Jahres betrug 1 Dutzend Gerstenähren. Wieviel ist das? (Zahl der Körner von einer Ähre.) Zwei Dritteile werden ausgesät, das letzte Dritteil wird aufbewahrt. Da die 1. Aussaat verdirbt, muss das letzte Dritteil gesät werden. Aus der 1. Ernte hat er also 3 Teile gemacht.

Wie würdet ihr es machen, wenn ihr aus einem grossen Haufen Körnchen 3 Teile machen sollt? (Man legt auf drei verschiedene Teile immer fortgesetzt je 1, bis der Haufen zu Ende ist.) Das wird ausgeführt.

Weiss man die Zahl der Körnchen, so kann man die drei Teile auch berechnen.

Das machen wir gerade so, wie wir früher 2 und 4 Teile berechnet haben. (Wir mussten an ein 2 × oder 4 × Sätzchen denken.)

Synthese: Jetzt werden wir an ein 3 × Sätzchen zu denken haben.

Diese 3 × Sätzchen wollen wir zuerst kennen lernen.

Wir machen uns 3 Häufchen von je 1 (bez. 2, 3, 4 u. s. w. bis 10) Körnchen. Wie berechnen wir alle 3 Häufchen?

$$1 + 1 + 1 = 3 \times 1 = 3$$
$$2 + 2 + 2 = 3 \times 2 = 6$$
$$3 + 3 + 3 = 3 \times 3 = 9$$
$$4 + 4 + 4 = 3 \times 4 = 12$$

u. s. w.

Welche Zahlen ergeben die 3 × Sätze? (3, 6, 9, 12 u. s. w.) Das sind die Zahlen der 3 Reihe. Die Zahlen der 3 Reihe lassen sich demnach in ein 3 × Sätzchen verwandeln, z. B.:

$3 = 3 \times 1$
$6 = 3 \times 2$
$9 = 3 \times 3$
u. s. w.

Indem ich an diese Malsätze denke, habe ich aus den Zahlen der 3 Reihe 3 Teile gemacht:

$3 = 3 \times 1 = 1 + 1 + 1$, also ein Teil = 1
$6 = 3 \times 2 = 2 + 2 + 2$, also „ „ = 2.

Ein Teil heisst $^1/_3$.

3 geteilt in 3 Teile = 3×1, $^1/_3$ ist 1
6 „ „ 3 „ = 3×2, $^1/_3$ ist 2.

Jetzt wissen wir, wie Robinson die 2. Aussaat berechnen kann. Er zählt die Ähren (oder auch die Körnchen), macht daraus einen 3 × Satz und findet daraus $^1/_3$.

Association: Ausbildung und Einprägung der folgenden Reihen unter Bezugnahme auf verschiedenartige Aufgaben aus andern Sachgebieten und aus dem Leben des Kindes.

1. $3 \times 1 = 3$	2. $3 \times 1 = 1 + 1 + 1$	3. $3 = 3 \times 1$
$3 \times 2 = 6$	$3 \times 2 = 2 + 2 + 2$	$6 = 3 \times 2$
$3 \times 3 = 9$	$3 \times 3 = 3 + 3 + 3$	$9 = 3 \times 3$
bis	bis	u. s. w.
$3 \times 10 = 30$	$3 \times 10 = 10 + 10 + 10$	

4. $3 : 3 = 3 \times 1$	5. $^1/_3$ v. $3 = 1$	6. $3 : 3 = 1$
$6 : 3 = 3 \times 2$	$^1/_3$ v. $6 = 2$	$6 : 3 = 2$
$9 : 3 = 3 \times 3$	$^1/_3$ v. $9 = 3$	$9 : 3 = 3$

Wir wollen nun stets noch das Malsätzchen hinzusetzen, an welches zu denken ist:

7. $3 : 3 = 1$, denn $3 \times 1 = 3$
$6 : 3 = 2$, „ $3 \times 2 = 6$
$9 : 3 = 3$, „ $3 \times 3 = 9$.

System: Teilen $3 : 3 = 1$ $^1/_3$ v. $3 = 1$
bis bis
$30 : 3 = 10$ $^1/_3$ v. $30 = 10$.

Methode: Übungen im Teilen durch 2, 3 und 4 (ohne Rest). Reihenbildungen.

Wieviel Körnchen werden 12 Ähren enthalten? Welches Mässchen wird damit gefüllt?

Zur Unterhaltung: Obstpreise. — Der 2. September. — Die Anpflanzung der Bäume (12 Ellen Entfernung). — Die vierwöchentliche Reise. — Unsere Reise (Ausgaben). — Fahrpreise.

16. Einheit.

Ziel: Wir wollen berechnen lernen, welche von den beiden Ernten Robinsons im 3. Jahre die beste war.

Analyse: Im 3. Jahre sät Robinson 1 Liter aus und erntet 2 Scheffel, dann sät er nochmals 2 Scheffel aus und erntet 20 Scheffel.

Welche Ernte ist die grössere? Um wieviel ist die 2. Ernte grösser?

Jetzt wissen wir erst, welches die grössere war, aber noch nicht, welches die bessere war. Wie finden wir das?

Synthese: Da müssen wir immer die Aussaat mit der Ernte vergleichen.

Zuvor wollen wir aber erst lernen, wie gross 1 Liter, 1 Scheffel, 2 Scheffel und 20 Scheffel sind.

Vorführung der Litermasse. Verdeutlichung dieser Raumgrössen durch Vergleich mit bekannten Räumen z. B. bei Behandlung des Scheffels wird hingewiesen auf die Körbe unserer Kohlenhändler oder auf die Biertonnen.

Erkenntnis: 1 Scheffel = 50 Liter
2 „ = 100 Liter.

Nun können wir die Aussaat und Ernte mit einander vergleichen.

1. Aussaat 1 Liter, Ernte 2 Scheffel = 100 Liter
2. „ 2 Scheffel, „ 20 Scheffel.

Erkenntnis: Bei der 1. Aussaat übergiebt R. dem Felde 1 L. und erhält es bei der Ernte 100 × wieder. Bei der 2. Aussaat übergiebt er dem Felde 2 Scheffel und erhält diese bei der Ernte 10 × wieder. Die Ernte ist die beste, bei welcher man die Aussaat am öftesten wieder erhält. Welche ist also die beste?

Erhält man die Aussaat 10 mal wieder, so heisst die Ernte zehnfältig, erhält man sie 100 mal wieder, so heisst sie hundertfältig.

Wie rechnet man aber, wenn man wissen möchte, wie vielfältig die Ernte ist?

Wir sehen nach, wie oft die Aussaat in der Ernte enthalten ist.

z. B. 2 Scheffel Aussaat, 20 Scheffel — Ernte

20 = 10 × 2, also 2 Scheffel in 20 Scheffel = 10 ×

Die Ernte ist daher zehnfältig.

Association: 1. An den mannigfaltigsten Beispielen ist zu berechnen, wie vielfältig die Ernte ist. Dabei werden die Aufgaben so gewählt, dass die bisher behandelten Malreihen nach der Seite des Enthaltenseins durchlaufen werden. Daraus ergeben sich die im System verzeichneten In-Reihen.

2. Was wird ausser dem Getreide noch mit Liter und Scheffel gemessen?

System:

2 in	2. 4. 6. 8. . . . 20	1 Liter
3 in	3. 6. 9. 12. . . . 30	1 Scheffel = 50 Liter.
4 in	4. 8. 12. 40	
5 in	5. 10. 50	
6 in	6. 12. 60	
7 in	7. 14. 70	
8 in	8. 16. 80	
10 in	10. 20. . . . . 100.	

Methode: Übungen im Gebrauche der Litermasse. Aufgaben mit Bezug auf die Litermasse. Verwertung des Enthaltenseins bei Berechnungen aus anderen Sachgebieten.

17. Einheit.

Ziel: Wieviel kosten die Nahrungsmittel Robinsons bei uns?

Analyse: Die Lebensmittel, die Robinson im 5. Jahre seines Aufenthaltes hatte, waren: Fleisch, Fische, Reis, Brot, Eier, Milch, Butter u. a. m.

Wie kaufen wir bei uns diese Dinge? (nach Pfund, nach Stück, nach Liter.)

Erkundigt euch nach den Preisen!

Synthese:

1 Pfund Fleisch	kostet	70	Pf.
1 „ Reis	„	20	„
1 „ Brot	„	10	„
1 Ei	„	7	„
1 Hering	„	9	„
1 Liter Milch	„	20	„
1 Stück Butter	„	70	„

Wir wollen nur einige Preise berechnen!

1. Wie teuer sind 2, 3, 4, 5, $^1/_2$, $1^1/_2$ u. s. w. Pfund eis?

2. Wie teuer sind 2 (bis 5), $^1/_2$, $^1/_4$, $1^1/_4$ Liter Milch?
(1 × 20 bis 5 × 20; 60 + 10; 40 + 5.)

3. Was kosten 2, 3, 4 (bis 10) Heringe?
(9 + 9 . . . 90; 1 × 9 bis 10 × 9.)
18 + 9 = 18 + 10 — 1.

4. Was kostet 1 Pfund Brot und 1 Liter Milch?
(11 + 20.)

5. Was kosten 1 Pfund Reis und 2 Eier?
(20 + 14.)

6. Um wieviel ist 1 Pfund Fleisch teurer als 1 Liter Milch?
(70 — 20.)

7. Um wieviel ist 1 Liter Milch teurer als 1 Pfund Brot?
(20 — 11.)

Association: Den voranstehenden Aufgaben werden ähnche zur Seite gestellt, in denen dieselben Rechenfälle behandelt erden, nämlich

System:

) + 20	1 × 20 bis	9 + 9	1 × 9	11 + 20.
) + 20	5 × 20	18 + 9	bis	20 + 14.
		u. s. w.	10 × 9.	

70 — 20.
20 — 11. Preisverzeichnis.

Methode: 1. Addition und Subtraktion reiner Zehner.

2. Addition und Subtraktion reiner Zehner zu bez. von ehnern mit Einern,

3. Desgleichen Zehner mit Einern zu bez. von reinen ehnern.

4. Übungen mit der 9 Reihe (mit + — × in :).

5 Überblick über sämtliche Malreihen (bis 10). Das Umehren der Malsätze. Das selbständige Finden eines vergessenen alsatzes (vergl. Jahrb. 21, p. 51).

Zur Unterhaltung: Bau des 1. Bootes: Grösse des tammes — Zeit der Bearbeitung desselben — Entfernung vom eere — Anzahl der Personen, die im Boote Platz finden önnen.

18. Einheit.

Ziel: Wir wollen berechnen, wieviel deine Kleider zusammen wert sind, die du frühmorgens anziehst.

Analyse: Robinson musste seine Kleider selbst anfertigen. Wir kaufen die unsrigen. Erkundigt euch zu Hause, wieviel jedes einzelne Kleidungsstück gekostet hat und schreibt das auf Welches sind die Kleidungstücke, die wir frühmorgens anziehen? (Anzug, Strümpfe, Stiefel, Kragen, Mantel und Hut.)

Synthese: Berechnen wir nun von einem unter euch den Wert seiner ganzen Kleidungsstücke. Derselbe brachte folgende Angaben:

Strümpfe:	1	M.	20	Pf.
Stiefel:	10	„	—	„
Anzug:	16	„	—	„
Mantel:	15	„	—	„
Hut:	3	„	—	„
Kragen:	—	„	25	„

Achtet genau darauf, wie ich die Preise untereinander geschrieben habe.

Es stehen Mark unter Mark, Pfennige unter Pfennigen. Auch stehen sowohl bei den Mark, als auch bei den Pfennigen Einer unter Einern und Zehner unter Zehnern. So muss jeder von euch seine Preisliste schreiben lernen. So schreibt auch der Kaufmann die Preise unter einander.

Nun wollen wir zusammenzählen

1. die Pfennige: $20 + 25 = 20 + 20 + 5 = 45$ Pf.
2. die Mark: $1 + 10 = 11$
   $11 + 16 = 11 + 10 + 6 = 27$
   $27 + 15 = 27 + 10 + 5 = 42$
   $42 + 3 = 45$ M.

Also: Die Kleider des N. N. sind 45 M. 45 Pf. wert. Diese Summe wird in Münzen vorgezeigt. Ihr erkennt wohl, dass die Kleider eine grosse Ausgabe für eure Eltern sind.

Wir ziehen nun unter die aufgeschriebenen Preise einen Strich und schreiben die gefundene Summe genau darunter.

Association: 1. In derselben Weise werden auch aufgeschrieben und gemeinsam berechnet die Beispiele der übrigen Schüler. Dabei wird geachtet auf genaues Untersetzen und auf

die richtige Ausführung der Addition zweistelliger Zahlen mit Zehnern und Einern. Dieser letzte Fall der Addition wird noch an der Hand anderer Aufgaben geübt.

2. Vergleichen wir einmal die verschiedenen Preise der gleichartigen Kleidungsstücke. A hat einen Anzug für 15 M., B einen für 18 M., C für 21 M. Welches war der niedrigste, welches der höchste Preis? Wir werden uns nur diese beiden merken und sprechen: Der Anzug kostet 12—24 Mark (geschrieben 12—24 Mark). So spricht auch der Kleiderhändler, der in seinem Laden Anzüge von verschiedenen Preisen hat.

In derselben Weise werden auch die Preise der übrigen Kleidungsstücke gefunden und in der Preisliste des Systemheftes eingetragen.

3. Berechnung einiger Preisunterschiede mit Berücksichtigung des letzten Falles der Subtraktion, Zehner und Einer von Zehnern und Einern.

z. B. Wenn ein Anzug 21 M., ein anderer 15 M. kostet, um wieviel ist dann der erstere teurer als der letztere?

$$(21 - 15 = 21 - 10 - 5 = 6.)$$

System:

$27 + 15 = 27 + 10 + 5 = 42.$ Preise der Kleider.
$21 - 16 = 21 - 10 - 6 = 5.$

Methode: Zahlreiche Aufgaben aus den übrigen Sachgebieten zur Übung der im System verzeichneten Fälle der Addition und Subtraktion.

Zur Unterhaltung: Die Fahrt auf dem Boote — Zeit der Fahrt — Preis einer Fahrt bei uns (auf dem Boote, auf der Pferdebahn, in der Droschke).

19. Einheit.

Ziel: Wir wollen berechnen, auf wieviel Ställe Robinson seine Herde gleichmässig hätte verteilen können.

Analyse: Robinson besass eine Herde von 43 Ziegen. Wir haben gelernt, dass wir beim Teilen stets an Malsätze zu denken haben (vergl. 8., 13. und 15. Einheit). Wir wollen daher aus der 43 erst Malsätze machen.

Abzählen der 43 mit der 2, 3 bis 10 Reihe.

Ergebnis:

$43 = 21 \times 2 + 1$	oder	$2 \times 21 + 1$
$43 = 14 \times 3 + 1$	"	$3 \times 14 + 1$
$43 = 10 \times 4 + 3$	"	$4 \times 10 + 1$
$43 = 8 \times 5 + 3$	"	$5 \times 8 + 3$
$43 = 7 \times 6 + 1$	"	$6 \times 7 + 3$
$43 = 6 \times 7 + 1$	"	$7 \times 6 + 1$
$43 = 5 \times 8 + 3$	"	$8 \times 5 + 3$
$43 = 4 \times 9 + 7$	"	$9 \times 4 + 7$
$43 = 4 \times 10 + 3$	"	$10 \times 4 + 3$.

Die Umkehrungen sind auf ihre Ricktigkeit zu prüfen.

Nun haben wir aus der 43 einen 2 ×, einen 3 ×, 4 × u. s. w. bis 10 × Satz gemacht.

Synthese: Wir wollen nun verteilen. Wenn wir auf 2 Ställe verteilen wollen, so müssen wir an den 2 × Satz denken $43 = 2 \times 21 + 1$; also $43 : 2 = 21$, 1 bleibt unverteilt. Wir nennen das den Rest. Der Rest müsste in einem der Ställe mit untergebracht werden, so dass der eine Stall 21, der andere 22 erhält, das wäre aber nicht gleichmässig.

Dasselbe wird untersucht bei 3, 4 u. s. w. bis 10 Ställen.

Ergebnis: 43 lässt sich nicht gleichmässig verteilen, weil sich kein Malsatz ohne Rest daraus machen lässt.

Association: Es wird untersucht, ob sich nicht eine andere Zahl von Ziegen gleichmässig auf 2 bis 10 Ställe verteilen lässt. (20, 24, 30, 36, 40 u. s. w.).

Erkenntnis: In 2 Teile lassen sich die Zahlen gleichmässig teilen, die sich in einen 2 × Satz ohne Rest verwandeln lassen. In 3 Teile lassen sich die Zahlen gleichmässig teilen, die sich in einen 3 × Satz ohne Rest verwandeln lassen, u. s. w. bis 10 Teile.

System: Die

Die		Das Teilen dieser Reihen ohne Rest.
2 ×	Reihe	2. 4. 6. . . . 20 : 2
3 ×		3. 6. 9. . . . 30 : 3
4 ×		4. 8. 12. . . . 40 : 4
5 ×		5. 10. 15. . . . 50 : 5
6 ×		6. 12. 18. . . . 60 : 6
7 ×		7. 14. 21. . . . 70 : 7
8 ×		8. 16. 24 . . . 80 : 8
9 ×		9. 18. 27. . . . 90 : 9
10 ×		10. 20. 30. . . . 100. : 10.

Methode: Reihenübungen im Teilen. Aufsuchen leicht teilbarer Zahlen.

Zur Unterhaltung: Die Herde giebt täglich 8 Liter Milch. — Der Weideplatz verglichen mit dem Bauplatz. — Die Feuerung (Holz- und Kohlenpreise. — Die Grösse der entdeckten Höhle.

20. Einheit.

Ziel: Wie kann Robinson erfahren, dass das von ihm gefundene Pulver 60 Pfund beträgt.

Analysse: Da muss er wiegen. Die Wage. Vorzeigen und Beschreibung derselben. Könnte er sich eine Wage machen, falls er keine hat? Wie? —

Ausser der Wage braucht er noch Gewichte. Was wisst ihr von denselben? (Einige Namen, Gestalt, Farbe und Stoff derselben.) Wir werden sehen, welche er gebrauchen wird? —

Wie wird aber gewogen? Die Kinder erzählen ihre Beobachtungen und führen sie an der Wage selbst vor.

Wie hätte Robinson mit unserer Wage sein Pulver wiegen können?

Synthese: 1. Zuerst wollen wir sehen, welche Gewichte er braucht. Vorzeigen derselben und Beschreibung derselben. Die kleinen Gewichte, die wir Grammgewichte nennen, braucht er nicht. Dagegen könnte er gebrauchen: 1 Pfd., 1 kg, 2 kg, 5 kg, 10 kg (Pfund, Kilo). Diese Gewichte werden von den Kindern gehoben. Es werden mit Hilfe der Wage Gegenstände von diesen Gewichten entsprechender Schwere gesucht.
(1 Pfund = 2 Stückchen Butter, 1 Kilo = 1 Liter Wasser.)
(2 Kilo = 1 Vierpfundbrot.) 100 Pfund = 1 Zentner.

2. Wie könnte er das gefundene Pulver mit unserer Wage, welche auf einmal die 60 Pfund nicht fassen kann, wiegen, wenn er

a) nur ein Pfundgewicht,
b) nur ein Kilogewicht,
c) nur ein 2, 5 oder 10 Kilogrammgewicht,
d) nur ein Pfund- und ein Kilogewicht,
e) wenn er mehrere derselben hätte?

Er kann das Gewicht oder auch das Pulver zuerst auf die Schale bringen. Wie verfährt er in jedem der genannten Fälle. Die Kinder sollen sich dabei recht klar werden im Gebrauche der Wage und der Gewichte.

Association: 1. Wir wollen das Wiegen noch mehr üben, indem wir z. B. einmal sehen wollen,

a) wie schwer jeder an seinem Ränzchen zu tragen hat,

b) wieviel unsere Bücher zusammen wiegen werden u. s. w.

2. Welche Dinge kaufen wir nach Gewicht? Was kauft man pfundweise? Was kauft man in kleinen, was in grossen Mengen?

System: Die Gewichte.

Methode: Private Beschäftigung mit der Wage. Zu diesem Zwecke vielseitige häusliche Aufgaben z. B.: Wie schwer ist 1 Liter Kartoffeln? Wie schwer ist 1 Mandel Eier? u. s. w. Man lasse immer den Umfang mit beachten, den eine gewogene Menge einnimmt (z. B. Wie gross ist ein Sechspfundbrot?).

2. Das Umrechnen von Pfund in Kilo und umgekehrt.

3. Wieviel fehlt bei 60 Pfund noch am Zentner?

4. Wie schwer bist du? Könntest du 60 Pfund Pulver tragen?

Zur Unterhaltung: Freitags Alter — Zahl der Wilden — Zahl der Meuterer — Dauer der Heimreise.

Überblick über den systematischen Fortschritt.

In den vorliegenden 20 Präparationen wurden behandelt

1. Aus der Addition:

Addieren innerhalb des 2. Zehners (1. und 2. Einh.) — Überschreiten des 1. und 2. Zehners (3. E.) — Addieren der 10 (5. E.) — Reine Zehner + Einer (5. E.) — Überschreiten des 3. Zehners (6. E.) — Zehnerergänzung (58 + 2, 7. E.) — Zuzählen der Zahlen von 1 bis 9 mit Überschreiten des Zehners bis 100 (7. bis 13. E.) — Addieren reiner Zehner (14. E.) Reine Zehner + Zehner und Einer (14. E.) — Zehner und Einer + reine Zehner (17. E.) — Zehner und Einer + Zehner und Einer (18. E.) —

2. Aus der Subtraktion:

Abziehen innerhalb des 2. Zehners (1. und 2. E.) — Abziehen mit Überschreiten der 1. und 2. Zehnergrenze (4. E.) — Abziehen der 10 (5. E.) — Überschreiten der 3. Zehnergrenze (6. E.) — Abziehen der Zahlen 1 bis 9 von allen Zahlen bis 100 ohne und mit Überschreiten des Zehners (5.—13. E.) — Abziehen reiner Zehner von reinen Zehnern (10. E.) — Reine

Zehner weniger Zehner und Einer (10. E.) — Zehner und Einer weniger Zehner (14. E.) — Zehner und Einer weniger Zehner und Einer (18. E.) —

3. Aus der Multiplication:

Das kleine Einmaleins in beiden Formen.

5. Aus der Division:

Das Einsineins und das Einsdurcheins ohne Rest.

4. Aus den Sachgebieten:

Jahr, Monat, Woche, Tag, Stunde, Minute — Fuss, Elle, Schritt, m, cm — Dutzend, Mandel Schock — Die Münzen — Liter und Scheffel — Pfund, Kilo, Zentner — Preise einiger Nahrungsmittel und einiger Kleidungsstücke. —

III.

Bemerkungen zur Wilkschen Arbeit im 21. Jahrbuch.

Von

C. Hausmann.

Es ist erfreulich, dass im vorliegenden Jahrbuch durch einen reichhaltigen Aufsatz wieder einmal Anlass gegeben wird, den Unterricht in der allgemeinen Zahlenlehre näher zu erwägen. — Wenn ich nun nach der in diesem Verein üblichen Beurteilungsweise hauptsächlich diejenigen Punkte des Aufsatzes hervorhebe, mit deren Darstellung ich nicht übereinstimme, so geschieht dies mit dem Wunsche, dass der Verfasser bei weiterer Bearbeitung seines Gegenstandes auf Verbesserung der betreffenden Stellen sehen wolle, insoweit er meinen Bemerkungen zustimmen kann. Letztere richten sich weniger auf die unterrichtliche Behandlung als auf die Darlegung des Stoffes. Den Beurteilungsmasstab klarzulegen, erlaube ich mir folgende Sätze in aller Kürze meinen Bemerkungen vorauszuschicken.

Eine Zahl erzeugen wir, indem wir zählen, d. h. indem wir zusehen, wieviel Dinge wir in eine Gesamtheit zusammenfassen, mögen diese Dinge nun als Personen oder Sachen, oder als Erscheinungen oder blosse Vorstellungen auftreten. Dabei berücksichtigen wir an den zu zählenden Dingen, die also sinnlich wahrnehmbar oder auch bloss gedacht sein können, nur

ihr Vorhandensein und setzen sie so einander gleich. Zufolge dieser Gleichsetzung lässt sich die betreffende Reihe von Dingen auch durch die Wiederholung des einen Dinges erzeugt denken. Die Gesamtheit der zusammengefassten Dinge heisst nun *Grösse*, das Ding, durch dessen wiederholtes Setzen die Grösse erzeugt wird, nennt man *Einheit*, und die Angabe, welche sagt, wie viel solcher Einheiten die Grösse umfasst, ist die *Zahl*. Dabei heisst die Zahl für eine Einheit die *Eins*, und *so oft zur Grösse noch eine Einheit gesetzt wird, kommt zur Zahl noch eine Eins.* Wie man hiernach durch Zusammenfassung von Einheiten eine Grösse *erzeugen* kann, so lässt sich natürlich auch umgekehrt jede Grösse in bestimmte Einheiten *zerlegen* und ebenso mit einer bestimmten Einheit messen, wobei man sich freilich oft mit Näherungswerten begnügen muss. So z. B. geben 100 Mark als Grösse in 3 gleiche Einheiten zerlegt, den Wert einer solchen Einheit $= 33^1/_3$ ℳ, sowie die Grösse 100 ℳ gemessen mit der Einheit $33^1/_3$ ℳ die Zahl 3 giebt; aber $^1/_3$ ℳ lässt sich nur annähernd als 33 oder 34 ₰ auszahlen. Da nun, wie gesagt, alle beliebigen Dinge als Einheiten aufgefasst und gezählt werden können, so kann man auch eine Zahl selbst als bestimmte Einheit einer andern, als Grösse erscheinenden Zahl aufgreifen, wie z. B. die Zahl 1 als einen Einer, die Zahl 6 als $^1/_2$ Dutzend, die Zahl 10 als einen Zehner, die Zahl 15 als ein Mandel, die Zahl 100 als einen Hunderter u. s. w. Im letztgenannten Falle besteht die Grösse 100 aus 100 mal der Einheit 1 oder aus 10 mal der Einheit 10, also aus 100 Einern oder 10 Zehnern u. s. w. Ja, man kann in entsprechendem Sinne auch die Unterrichtsabschnitte, welche zusammen ein Unterrichtsganzes, also eine viel oder wenig umfassende Grösse bilden, ebenfalls Einheiten nennen. Wie *verschieden* hiernach aber auch die *Einheiten*, d. h. die wirklichen oder gedachten Dinge bei den verschiedenen Zählungen sein können, so sind doch, da man sie alle auf gleiche Art zählt und dabei stets mit Eins zu zählen anfängt und um Eins weiter schreitet, alle *Einsen* einander *gleich*, und man kann daher die Zahl auch für sich fassen und das Zählen ausführen, ohne dabei an bestimmte Dinge zu denken.

Zur genaueren Erwägung dieser Punkte, auf die ich hier, ohne weitläufiger zu werden, nicht weiter eingehen kann, vergleiche man: Fr. Bartholomäi, „Arithmetik, Jena 1852“ und dessen Aufsatz: „Zahlen- oder Grössenlehre“ im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 5. Jahrgang 1873; so-

wie teilweise auch: Dr. Adolph Tellkampf „Vorschule der Mathematik. 5. Aufl., Berlin 1856."

Jedenfalls möchten die vorstehenden Sätze bezwecken, dass man an jeder Menge die drei Begriffe: Grösse, Einheit und Zahl, und bei der letzteren die Eins als die Zahl einer Einheit genau auseinanderhalte.

Im Sinne dieser Vorbemerkungen schreite ich nun zur Besprechung der aus 6 Präparationen bestehenden Dr. Wilkschen Arbeit.

Die erste der vom Verfasser aufgestellten Präparationen trägt die Überschrift: „Die allgemeinen Zahlen". Zur Begriffsgewinnung der letzteren wird zunächst die Aufgabe gestellt, den Flächengehalt des 6 m langen und 5 m breiten, rechtwinkeligen Fussbodens des Klassenzimmers zu bestimmen, wobei durch Berufung auf den betreffenden früher gelernten Satz sich 30 qm ergeben. Sodann wird durch Annahmen anderer Ausdehnungen zu der Regel geschritten: „Inhalt = Länge $\times$ Breite oder noch kürzer: I = l . b". Darauf heisst es: „l und b sind zunächst die Anfangsbuchstaben der Worte Länge und Breite. Deswegen bedeutet l die Längsseite und b die Breitseite des Rechtecks." Und dann wird weiter gesagt: „Für die Berechnung ist dies aber Nebensache, die Hauptsache ist dabei die Grösse dieser Linien. l bedeutet also dasselbe, was im 1. Exempel 6 m, im 2. 8 m, im 3. 10 m. etc. war; kurz es steht für alle möglichen Grössen der Längsseite. Dasselbe gilt für b. Resultat: Die Buchstaben l und b bedeuten der Hauptsache nach jede beliebige Grösse von Linien."

Abgesehen von den eigentümlichen und überflüssig weitläufigen Ausdrücken „Längsseite und Breitseite", welche letztere bei einem Schiffe gerade die Längswandung bedeutet, scheint mir die Darstellung nicht das anzugeben, was sie soll. Denn würde man wirklich für I = l . b als Flächeninhalt das Produkt 6 m mal 5 m bilden wollen, so wäre dies unmöglich, da wohl ein Multiplikand, niemals aber ein Multiplikator eine benannte Zahl sein kann, indem letzterer nur die reine Zahl ist, welche angiebt, wie oft der Multiplikand als Summand gesetzt werden soll. Es darf also auch nicht der Gedanke veranlasst werden, dass durch 6 m mal 5 m 30 qm. entstünden. Vielmehr ist schon hier zu zeigen, dass die Länge und Breite des Klassenzimmers gegebene Grössen sind, die mit dem Meter als bestimmte Einheit gemessen die Zahlen 6 und 5 liefern, wie sie dagegen mit einem Centimeter gemessen die Zahlen 600

l 500 geben würden. Sodann ist darzuthun, wie sich an er Zeichnung leicht ausführen lässt, dass das mit einem benmten Längenmass (m oder cm) in seinen beiden Ausdehnungen nessene Rechteck gerade sovielmal das betreffende Massquadrat a oder qcm) in sich fasst, als das Produkt der betreffenden hlen angiebt. Auf entprechende Weise muss dann der Geıke zur Klarheit kommen, dass die als Grössen vorliegende nge und Breite eines beliebigen Rechtecks mit irgend einem Einheit dienenden Längenmasse gemessen auch allgemein r die dadurch sich ergebenden Masszahlen l und b liefern : also keineswegs als Länge und Breite selbst, sondern als ne Zahlen aufzufassen sind. Der vom Verfasser aufgestellte tz: „l und b bedeuten jede beliebige Grösse von Linien," lte daher deutlicher heissen: l und b bedeuten die Zahlen, lche angeben, wie oft eine Masseinheit in der betreffenden recke enthalten ist. Dem entsprechend müsste auch klar legt sein, dass die Formel $I = l \cdot b$ eigentlich heissen soll: e Zahl I zeigt dasjenige Massquadrat, mit dessen Seitenlänge : Ausdehnungen des Rechtecks gemessen sind, eben so viel mal , als dies das Produkt l. b thut. Demnach sind I qm = b qm, desgleichen I qcm = l . b qcm u. s. w. Daraus ist ıtlich zu erkennen, dass sowohl I als auch l und b nur Zahlen ıd und dass der Ausdruck: „Inhalt = Länge mal Breite" nur ıe abgekürzte Redeweise ist, die wohl erlaubt sein kann, wenn s richtige Verständnis vorher gewonnen worden ist, die sich er in dieser Fassung gar nicht dazu eignet, um l . b als das odukt der reinen Zahlen l und b erkennen zu lassen, wie es wohl mathematisch als auch methodisch nötig ist.

Der Verfasser giebt sodann eine einfache Aufgabe aus der 'ocentrechnung, wobei er einzelne Fälle aufstellt, aus denen er ȝ Regel zieht: „Gewinn $= \frac{\text{Procent} \times \text{Kapital}}{100}$ oder noch ırzer: Gewinn $= \frac{p \cdot k}{100}$" Einer dieser Fälle ist ausführlich gelöst:

4) Mit 100 ℳ gewinnt man 8 ℳ,

mit 1 ℳ „ „ $\frac{8 \text{ ℳ}}{100}$,

mit 500 ℳ „ „ $\frac{8 \text{ ℳ} \cdot 500}{100} = 40$ ℳ"

Diese Lösung ist richtig; aber falsch ist der bei der Ver-

allgemeinerung daraus gezogene Schluss, welcher lautet: „p gab eine beliebige Geldgrösse an, z. B. 8 M, 15 M etc. und k eine beliebige Zahl, z. B. 500, 650 etc." In der That ist doch, wie bei 8 M. die 8, so bei p M das p auch nur eine Zahl, welche angiebt, wie oft die Geldeinheit, die 1 M, 1 Gulden, 1 Franc u. dgl. sein kann, an der Geldgrösse 100 M, oder 100 Gulden, oder 100 Frcs gewonnen wird; und ebenso zeigt auch k in der Geldgrösse k M, oder k Gulden, oder k Frcs nur die betreffende Zahl der vorhandenen Einheiten M, oder Gld, oder Frcs an. Die richtige Angabe, dass k eine beliebige Zahl ist, hat der Verfasser aus dem angeführten Beispiele abgeleitet, wobei k der Zahl 500 entspricht; die falsche Angabe über das p liegt daran, dass es als Verallgemeinerung von 8 M. genommen wird, während es doch nur für die Zahl 8 den allgemeinen Ausdruck bildet; von dem Divisor 100 ist nichts erwähnt, da er in der Ausführung der Rechnung sofort als Zahl erscheint. Nun kann man aber auch folgendermassen schliessen: Mit 100 M gewinnt man p M,

und mit k M. „ „ sovielmal p M
als in k M die 100 M enthalten sind.

Dabei wird der in M ausgedrückte Gewinn

$$g \text{ M} = p \text{ M} \cdot \frac{k \text{ M}}{100 \text{ M}} = p \text{ M} \cdot \frac{k}{100} = \frac{pk}{100} \text{ M}.$$

Bei der Messung der Grösse k M durch die entsprechende Grösse 100 M entsteht nämlich als Quotient die reine Zahl $\frac{k}{100}$.
Wäre der Gewinn in Pfennigen ausgedrückt, so würde $g \text{ Pf} = \frac{p \cdot k}{100} \text{ Pf}$ sein, und demnach wird für jede bestimmte Münzsorte überhaupt $g = \frac{p \cdot k}{100}$. Demnach ist k M nicht weniger eine Geldgrösse, als die Procente p M. oder das Einheitskapital 100 M ebenfalls Geldgrössen sind, und andernteils stellt das p selbst nicht weniger eine reine Zahl vor, als das k selbst oder die 100 selbst. Ebenso ist g M oder g Pf eine Geldgrösse und g selbst nur eine Zahl.

Hätte der Verfasser bei seinen verschiedenen Beispielen dies alles genau beachtet, so wären die von ihm eingeführten Buchstaben nicht teils als „Liniengrössen", teils als „Geldgrössen" und teils als „Zahlen", sondern, was nicht allein mathemathisch, sondern auch methodisch höchst wichtig ist, alle sofort

nur als Zahlen erschienen, und er hätte dem Schüler auf die Frage: „Welches ist also die gemeinsame Bedeutung aller dieser Buchstaben?“ nicht willkürlich den Satz aufzunötigen gebraucht: „Offenbar können wir uns unter jedem derselben jede beliebige Zahl denken. Und dies wollen wir von jetzt ab in diesen Stunden immer thun. Resultat: Die Buchstaben bedeuten in der Algebra ganz beliebige Zahlen.“ Vielmehr wäre bei rechter Auffassung kein blosses Können oder Wollen und doch wieder ein bestimmtes Sein, sondern ganz natürlich nur das Letztere hervorgetreten und zwar für die ganze Arithmetik, d. h. Zahlenlehre, und nicht bloss für die Algebra, d. h. Lehre von den Gleichungen.

Bei der vom Verfasser gegebenen Einteilung der Zahlen in „allgemeine“ und „specielle“ hätte er gleichmässig lateinisch oder deutsch: generelle und specielle oder allgemeine und besondere sagen sollen. Die Angabe: „Wenn a = 10 ist, bedeutet es Zehner“ ist nicht genau; denn es bedeutet a hierbei nicht beliebig viel Zehner, sondern nur 1 Zehner. Das entsprechende ist über die Hunderte u s. w. in den 5 folgenden Beispielen solcher Art zu sagen. Auch bedeutet der Buchstabe a in einer Winkelöffnung nicht allgemein die Grösse a Grad, sondern eben nur die Zahl a, die auch die Maasszahl für Minuten oder Sekunden sein kann, und „Winkel ABC“ ist, da in der gegebenen Zeichnung nur die beiden Schenkel BA und BC vom Scheitel B ausgehen, auch nicht „genauer“ als Winkel B. — Ferner ist a neben einer Strecke nicht immer a Meter, sondern auch nur die Zahl a, welche ausdrückt, wieviel Meter oder Centimeter u. s. w. in der betreffenden Strecke enthalten sind. — Weiter fehlt in der Gleichung: „$\frac{20 \,.\, 500}{100} = 100$ *M*“ auf der linken Seite die Benennung M; denn es kann eine reine Zahl nicht einer beliebigen Grösse gleich sein; wenn ich z. B. in der reinen Zahlenreihe bis 1000 zähle, so habe ich damit nicht die Grösse 1000 *M* oder 1000 *Pf* bekommen, sondern dies geschieht erst, wenn die gezählten Einheiten *M* oder *Pf* waren. — Anstatt der Ausdrücke: „pro kg“ oder „à 5 *M*“ könnte es deutsch heissen: für das kg oder zu 5 *M* u. s. w.

Die zweite Präparation behandelt die Addition. Die Erklärung sagt: „Addieren heisst, die Einheiten mehrerer gegebener Zahlen zusammenzählen“, und eine Regel giebt dazu an: „Will man zwei Zahlen addieren, so zählt man von der durch die erste Zahl bestimmten Stelle der natürlichen Zahlenreihe um so viel Stellen aufwärts, als die 2. Zahl

angiebt. Die erste Zahl heisst Addend, die zweite Summand." Diese Angaben des Verfassers bedürfen mancher Verbesserung. — Zunächst ist es beim Addieren gar nicht nötig, die Einheiten, d. h. die gezählten Dinge zu beachten, welche bei den unbenannten Zahlen ohnehin nicht angegeben sind; wohl aber muss man dabei zusehen, wieviel die zwei oder mehr gegebenen Zahlen zusammen Einsen haben. Sodann sollte in der Ausführungsregel anstatt des Wortes „Stelle", welches schon in der Numeration nach dem Zehnersystem seine allgemein eingeführte Bedeutung besitzt, in der Mehrzahl lieber das Wort Stufen oder am besten der Ausdruck Einsen gebraucht sein. — Ferner heisst nicht diejenige Zahl, welche zuerst gegeben ist, der „Addend", da ja dieser Name die hinzuzugebende Zahl bedeutet, so dass dieselbe mindestens als zweite auftritt. Die gegebene erste Zahl enthält dagegen in passender Weise den Namen Augend, d. h. die zu vermehrende Zahl, und der Name Summand bildet die gemeinschaftliche Bezeichnung für beide, weil auch bei Umtauschung der Werte des Augenden und Addenden die Summe doch dieselbe bleibt, da letztere soviel Einsen hat als jene solcher zusammen haben. — Wenn sodann gesagt ist, dass man die Zahlen a und b zusammen nicht mit c bezeichnen könne, so ist das nicht deutlich genug ausgedrückt; denn es kann recht gut $a + b = c$ sein, gerade weil jeder Buchstabe jede beliebige Zahl bedeuten kann.

Bei Erwähnung des Eins und eins sollte darauf hingewiesen sein, dass dasselbe aus geordneten Additionsreihen besteht, die zugleich die Multiplikationsreihen als besondere Fälle in sich fassen, und dass die letzteren in denjenigen Additionsreihen, welche durch einen gemeinschaftlichen Addenden zusammengehören, nur da auftreten, wo der Anfangsaugend dem gleichbleibenden Addenden selbst gleich ist, wie z. B. für den Addenden 5 die Reihen 1) 1, 6, 11 u. s. w.; 2) 2, 7, 12 ...; 3) 3, 8, 13 ...; 4) 4, 9, 14 ... und 5) 5, 10, 15 ... nur im letzten Falle eine Multiplikationsreihe bilden. Will man hier diesen Namen noch nicht brauchen, so ist doch darauf hinzuweisen, dass diese Reihe lauter gleiche Summanden enthält. — Bei der Überschrift: „Vertauschung der Summanden" ist das Wort „Summand" in seiner richtigen allgemeinen Bedeutung genommen, bei der aufgestellten Regel aber in dem obengenannten unrichtigen Sinne. — In der Aufgabe: Die Winkel x^0 und y^0 zusammen als einen Winkel in einer Zeichnung darzustellen, ist wohl stillschweigend vorausgesetzt, dass jene Winkel

entweder in Zeichnungen angegeben, oder dass die Zahlen x und y in bestimmten Werten ausgedrückt sind, weshalb auch anstatt der gewöhnlich als gesucht anzusehenden Zahlen x und y lieber die als gegeben zu betrachtenden Zahlen a und b oder m und n stehen sollten.

Als besondere Summe müsste noch notwendig a + 1 oder m + 1 erwähnt sein, da hierdurch die in der natürlichen Zahlenreihe auf a oder auf m folgende Zahl ausgedrückt wird, wie z. B. auf 100 die Zahl 101 folgt.

Die dritte Präparation ist überschrieben: „Einführung und Addition der benannten Zahlen". In einem Beispiele wird gesucht, welcher Verkaufspreis nötig ist, wenn zu a ℳ Einkaufspreis noch a ℳ Gewinn kommen sollen, und es heisst hierauf: „Was giebt a ℳ + a ℳ oder a + a = ?" Dann lautet die Antwort: „a + a = 2 a. Der Kaufmann muss in diesem Falle das kg Thee mit 2 a ℳ. verkaufen." Dabei ist also vom Verfasser als gleichgültig angenommen, ob die Benennung ℳ vorhanden ist oder nicht Hierauf wird 2 a als eine benannte Zahl bezeichnet, bei welcher 2 als Beizahl und a als Benennung angegeben wird. Von der Benennung Mark, die in 2 a ℳ. doch vorhanden war, ist nicht mehr die Rede. Wäre in richtiger Weise a ℳ. + a ℳ als (a + a) ℳ = 2 a ℳ dargestellt worden, wobei überdies auch der Gebrauch der Klammer auf natürliche Weise eingeführt würde, so hätte sich 2 a als ein Zahlenprodukt ergeben, bei welchem man gewöhnlich den bestimmten Faktor 2 als den Coëfficient und den allgemeinen Faktor a als Hauptgrösse bezeichnet, und es wäre dann deutlich hervorgetreten, dass in den Aufgaben, wie 2 a + a = ? ferner 3 m + 12 m + 15 m = ? eigentlich Additionen von Produkten, welche einen gemeinschaftlichen Faktor haben, vorliegen. Will man aber bei 5 a + 10 a = 15 a die allgemeine Zahl a als gezählte Einheit auffassen, so kann man es ja auch machen, darf dann aber nicht sagen: „Im Gegensatz zu den benannten Zahlen heissen die speciellen Zahlen (5, 6 u. s. w.) unbenannte Zahlen." Denn man kann eben so gut 5 + 5 + 5 als 3 Fünfen oder 3 Fünfer, ferner a . 10 als a Zehner oder a Zig ansehen, so dass nun die 5 oder 10 als Einheit oder Benennung auftritt. — Bei der „Addition der Einheiten verschiedener Ordnung" heisst es: „5 Z + 6 E = 56 (mehrstellige Zahlen)". Dabei müsste darauf hingewiesen sein, dass die Addition, als Vereinigung der zuerst vorhandenen und der neu hinzukommenden Einsen erst dann vollzogen

werden kann, wenn die 5 Zehner in 50 Einer verwandelt worden sind.

Die vierte Präparation behandelt die Subtraktion. Bei Erörterung des Beispiels, dass der Einkaufspreis gefunden wird, wenn man vom Verkaufspreis 11 ℳ den Gewinn 3 ℳ wegnimmt, ist fasslich dargethan, wie man von 11 ℳ erst 1 ℳ, dann vom Reste noch 1 ℳ und endlich vom Reste noch 1 ℳ abzuziehen hat. Hierauf aber folgt unmittelbar die Erklärung: „Subtrahieren heisst, von einer Zahl der natürlichen Zahlenreihe soviel Stellen rückwärts zählen, als eine zweite Zahl Einheiten enthält.“ Daran schliesst sich der Zusatz: „Wir können also subtrahieren kurz mit abziehen oder wegnehmen übersetzen.“ — Abgesehen davon, dass die angeführte Erklärung nicht zu der vorhergegangenen Ausführung der Subtraktion passt, wie auch die im Zusatz gegebene Übersetzung des Fremdwortes subtrahieren, trotz des Wortes „also“, wieder nicht mit der gegebenen Erklärung übereinstimmt, so fehlt auch die Angabe, dass das Rückwärtszählen bei der ersten bestimmt gegebenen Zahl beginnen, dann um so viel Stufen weit geschehen muss, als die andere gegebene Zahl Einsen hat, und hauptsächlich, dass die beim Rückwärtszählen erreichte Zahl das gesuchte Ergebnis ist. Erst nach dieser Klarlegung dürften (und zwar mit Verwandlung des ersten Punktes in ein Semikolon und mit Berücksichtigung der oben zur Verbesserung vorgeschlagenen Ausdrücke) die Bestimmungen folgen: „Der Minuend giebt an, bei welcher Stelle man anfangen soll, rückwärts zu zählen. Der Subtrahend, wieviel Stellen abwärts gezählt werden sollen. Das Übrigbleibende heisst Rest.“

In einer zweiten Aufgabe wird aus „11 ℳ Verkauf und 8 ℳ Einkauf der Gewinn“ gesucht und dieser als Unterschied zwischen Verkaufs- und Einkaufspreis bezeichnet. Die Erklärung lautet nun: „Zwei Zahlen subtrahieren heisst ausrechnen, wieviel man Stellen in der natürlichen Zahlenreihe abwärts zählen muss, um von der grösseren Zahl auf die kleinere zu kommen.“ Ein Zusatz sagt dann noch: „In diesem Falle können wir subtrahieren übersetzen mit den Worten: den Unterschied zweier Zahlen suchen.“ Nun sind aber nicht, wie es nach der Erklärung scheinen könnte, zwei Zahlen zu subtrahieren, sonst müssten sie ja beide Subtrahenden sein, und ausserdem kann der Unterschied zwischen Minuend und Subtrahend auch dadurch gefunden werden, dass man von letzterem bis zum ersteren aufwärts zählt und die sich dabei zeigenden Fortschritte als Er-

gebnis bekömmt. Ferner kann man in das Wort subtrahieren zwar die Bedeutung legen, den Unterschied suchen, sprachlich übersetzen lässt sichs aber nicht anders als mit abziehen.

Hätte der Verfasser seine Beispiele zur Subtraktion gleich von vornherein aus der Addition hergeleitet und dann, wenn er ja von angewandten Aufgaben ausgehen wollte, gesagt: „In unserer ersten Aufgabe war beim Addieren der Einkaufspreis und der Gewinn gegeben, woraus der Verkaufspreis gesucht wurde; beim Subtrahieren aber soll aus dem Verkaufspreis, der dort die Summe bildete, und dem einen gegebenen Summanden, sei dieser nun der Einkaufspreis oder der Gewinn, der andere Summand gesucht werden, — so wäre sofort die allgemeine Erklärung der Subtraktion hervorgetreten. Dieselbe hätte gelautet: Subtrahieren heisst, aus einer gegebenen Summe und einem gegebenen Summanden den fehlenden Summanden suchen. Ferner wäre die gegebene Summe als Minuend, der gegebene Summand als Subtrahend und der gesuchte Summand als Differenz aufgetreten. Dabei ist es gleichgültig, ob der Augend oder der Addend gegeben oder gesucht war, da ja beide ohne Änderung der Summe vertauscht werden können, so dass die Subtraktion als die einzige Umkehrung der Addition erscheint, trotzdem das Aufsuchen des fehlenden Summanden auf verschiedene Weise geschehen kann. Hat man z. B. die Aufgabe $5 - 3$ zu lösen, d. h. zur Summe 5 und dem gegebenen Summanden 3 den fehlenden Summanden x zu suchen, so kann man 1., von dem Minuenden den Subtrahenden wirklich wegnehmen, wobei $[(5 - 1) - 1] - 1 = [4 - 1] - 1 = 3 - 1 = 2$ als Ergebnis x erscheint, welches, wie die Aufgabe selbst, zwar auch den allgemeinen Namen Differenz führt, der Ausrechnung nach aber passender den Namen Rest bekömmt. Bei derselben Aufgabe $5 - 3$ kann man aber zur Summe 5 und dem gegebenen Summanden 3 den fehlenden Summanden x auch 2., dadurch finden, dass man entweder vom Minuenden abwärts bis zum Subtrahenden oder von diesem aufwärts bis zu jenem zählt und die Zwischenstufen in der natürlichen Zahlenreihe als Ergebnis merkt, für welches nun die eigentliche Übersetzung des Wortes Differenz als Unterschied wirklich passend ist, da von 5 bis 3 abwärts $1 + 1$ Stufen $= 2$ Stufen vorhanden sind, wie von 3 bis 5 aufwärts. Die Ergebnisse der verschiedenen Ausführungsweisen sind also beim Restsuchen, wie beim Unterschiedsuchen dieselben, nämlich $x = 2$. Besonderer Erwähnung hätte notwendig noch die Differenz $a - 1$ bedurft, da sie in der

natürlichen Zahlenreihe die vor a stehende Zahl bedeutet, wie z. B. 101 — 1 = 100.

Die 5. Präparation umfasst die Multiplikation. Anstatt des Ausdrucks „1 kg kostet 8 *M*, 3 kg kosten 3 mal mehr", was ja (1 + 3) mal, also 4 mal so viel wäre, muss es heissen „3 mal soviel". Die Erklärung: „2 Zahlen miteinander multiplizieren heisst: die erste so oft zu sich selbst addieren als die 2. angiebt", ist ebenfalls falsch; denn soll z. B. 8 mit 3 multipliziert werden, so ist zur 8 nicht noch 8 + 8 + 8 zu thun, sondern es ist im ganzen nur 8 + 8 + 8 zu rechnen; daher muss die Erklärung deutlicher so lauten: Eine Zahl mit einer andern multiplizieren heisst, jene so oft als Summand setzen, wie diese Einsen hat. Der Multiplikand kann dann als der mehrmals auftretende und demnach sich gleichbleibende Summand, der Multiplikator als der Anzahlbestimmer jener gleichen Summanden und das Produkt als die Summe jener bestimmten Anzahl der gleichen Summanden erklärt werden, wobei auch für Multiplikand und Multiplikator der gemeinschaftliche Name Faktoren einzuführen wäre.

Die vom Verfasser gegebenen Bemerkungen über das Einmaleins erwecken den Schein, als müsse dasselbe mechanisch gelernt, und wenn es vergessen worden ist, auch wohl so wiederholt werden. Bei den darüber aufgestellten Sätzen und dem „Resultat: Erst durch Anwendung des Einmaleinses und der Multiplikationsregeln macht sich das Multiplizieren vom Addieren frei und wird in Wirklichkeit zu einer neuen höheren Operation", hätte darauf hingewiesen werden sollen, dass das Einmaleins eine geordnete Zusammenstellung von Multiplikationsreihen darstellt und dass diese Reihen, wie schon früher gesagt, eigentlich nur diejenigen besondern Additionsreihen sind, die lauter gleiche Summanden haben, so dass unter den 55 ersten Additionsreihen, welche als niedrigsten, sich gleichbleibenden Addend die 1 und als höchsten die 10 haben, nur 10 Multiplikationsreihen sich befinden, und dass an diesen bei ihrer Aufbauung das Einmaleins zu lernen und, wenn es vergessen worden, auch neu einzuprägen ist. — Die Frage: „Was heisst zwei Zahlen multiplizieren?" ist ungenau, da sie den Schein weckt, als solle sowohl die erste, als auch die zweite Zahl etwa mit einer dritten multipliziert werden. — Die Regel: „Will man mit einem Produkt multiplizieren, so zerlegt man dasselbe in Faktoren und multipliziert dann in beliebiger Reihenfolge" könnte kürzer und schärfer heissen: Mit einem Produkte multipliziert man, indem

man den Multiplikanden zunächst mit dem einen Faktor und dann das Produkt mit dem andern Faktor des Multiplikators multipliziert. Mehrmals ist von einer zerlegbaren Zahl die Rede, ohne dass gesagt ist, ob sie in Faktoren oder Summanden zerlegbar sein soll.

Die sechste Präparation behandelt die Division. Dabei wird zweckmässig von einer Multiplikationsaufgabe ausgegangen. Dieselbe lautet: „Ein Kaufmann verkauft 3 kg Thee für x ℳ pro 1 kg; wieviel löst er?" Unzweckmässig ist darin der für das kg bekannte Wert wieder mit x ℳ bezeichnet, während man doch allgemein, wie schon oben angedeutet, die erst zu findenden Zahlen mit den letzten Buchstaben des ABC zu bezeichnen pflegt, woran sich auch die Schüler zur Erlangung einer schnellen Übersicht gewöhnen sollen. — Dann heisst es ferner: „Wir wollen die Sache jetzt umkehren!" Und es folgt nun die Aufgabe: „Ein Kaufmann hat durch den Verkauf einer Ware a ℳ gelöst. Wieviel kg muss er verkauft haben, wenn der Preis pro kg x ℳ beträgt?" (Während oben pro 1 kg steht, heisst es jetzt pro kg; warum nicht deutsch für 1 kg?) Die Ausrechnung für das entsprechende besondere Beispiel: „Verkaufssumme 15 ℳ; Preis pro kg 5 ℳ Wieviel kg hat er verkauft?" lautet so: „5 ℳ in 15 ℳ = 3. Der Kaufmann hat also 3 kg verkauft." Dabei ist undeutlich, wie die entstandene reine Zahl 3 sofort in die Grösse 3 kg übergeht. Erst die Analyse giebt den richtigen Aufschluss und zeigt, dass bei 15 ℳ Erlös für je 5 ℳ 1 kg verkauft wurde, und dass es soviel kg werden, als von den 15 ℳ die 5 ℳ sich wegnehmen lassen Die Erklärung sagt dann: „Mit einer Zahl in eine andere dividieren heisst: untersuchen, wieviel mal die erste von der zweiten subtrahiert werden kann. Wir können deshalb dividieren mit enthaltensein übersetzen." Abgesehen davon, dass diese Sätze dem Wortlaute nach wieder nicht in scharfem Zusammenhang stehen, lässt sich das Wort dividieren sprachlich nicht mit enthaltensein übersetzen; wohl aber kann man sagen, dass die angegebene Divisionsart erkennen lässt, wie oft in der zu messenden Grösse die Massgrösse enthalten ist, und dass deshalb hier ein Messen vorliegt. Das Wort messen ist besser als das Wort enthalten sein, weil man es als Zeitwort abwandeln und sagen kann: ich messe u. s. w. Eine weitere Erklärung sagt: „Der Dividend giebt an, von welcher Zahl fortgesetzt subtrahiert werden soll. Der Divisor, welche Zahl subtrahiert werden soll. Der Quotient

(Verhältnis) wievielmal der Divisor vom Dividenden abgezogen werden kann." Dabei hätte recht gut für solches Messen der Dividend als die zu messende Zahl und der Divisor als die Masszahl bezeichnet werden können, um so mehr als es dann weiter heisst: „Ein Verhältnis (Quotient) giebt an, wievielmal der Divisor im Dividenden enthalten ist, oder wievielmal der Dividend grösser ist als der Divisor." Anstatt „grösser" und in einem andern Beispiele „kleiner" muss es heissen „so gross" und „so klein". Auch ist es unzweckmässig für die strenge Gedankenfolge, dass der Dividend bald einmal vor, bald einmal nach dem Divisor stehend erscheint. Es lässt sich die Zahl, an welcher die Arbeit geschehen soll, stets vor diejenige stellen, mit welcher gearbeitet wird, und so kann es hier recht gut heissen: Der Dividend wird gemessen und in folgendem Falle geteilt durch den Divisor.

Der Verfasser sagt nun: „Wir können unsere Aufgabe noch auf eine zweite Weise umkehren." „Ein Kaufmann verkauft x kg Ware für a ℳ, wieviel ℳ kostet 1 kg?" Dann folgt nach Lösung dieser Aufgabe die Erklärung: „Eine Zahl durch eine zweite dividieren heisst: Eine dritte Zahl suchen, welche sich sovielmal von der ersten abziehen lässt, als die zweite angiebt. Wir können diesmal dividieren übersetzen mit den Worten; in gleiche Teile teilen oder kurz teilen." In sprachlicher Übersetzung heisst dividieren überhaupt nichts anders als teilen; deshalb hätte hier gezeigt werden sollen, dass bei der Aufsuchung des jetzigen Quotienten derselbe in der That einen bestimmten Teil des Dividenden bildet.

Hätte der Verfasser dargethan, dass in der Multiplikationsaufgabe: 1 kg kostet a ℳ,
b „ kosten ? ℳ oder x ℳ, der Wert a ℳ den gegebenen Multiplikanden, die reine Zahl b den gegebenen Multiplikator und x ℳ = a . b ℳ das gesuchte Produkt darstellt; so hätte er daran sofort, ohne auf die Subtraktion zurückzugehn, die beiden Umkehrungsaufgaben knüpfen können, bei denen 1., aus dem gegebenen Produkt a . b ℳ und dem gegebenen, gleichbenannten Multiplikanden a ℳ der fehlende Multiplikator als die Zahl b gesucht werden soll, und 2., aus dem abermals gegebenen, benannten Produkte a . b ℳ und dem unbenannt gegebenen Multiplikator b der fehlende Multiplikand a ℳ zu suchen ist. Dabei erscheint das Dividieren in der ersten Aufgabe als ein Messen, bei dem das Ergebnis, also der Quotient, als unbenannte Zahl auftritt und nur sagt, wie oft in dem

Produkt als Dividenden der Multiplikand als Divisor enthalten ist, und in der zweiten Aufgabe tritt das Dividieren als Teilen auf, wobei aus dem Produkt als Dividenden und dem unbenannten Multiplikator als Divisor der mit dem Dividenden gleichbenannte Multiplikand als Quotient erscheint und so den gesuchten Teil desselben bildet. Sind in der Multiplikationsaufgabe beide Faktoren reine Zahlen gewesen, so lässt sich bei der Division nicht erkennen, ob aus dem gegebenen Produkt und dem gegebenen Faktor der gewesene Multiplikand oder Multiplikator zu suchen ist, und deshalb heisst dividieren allgemein: aus einem gegebenen Produkt und einem gegebenen Faktor den andern Faktor suchen. Dabei kann die Aufgabe $15 : 5 = 3$ im allgemeinen gelesen werden 15 dividiert durch 5 giebt 3, oder im besondern 15 gemessen mit 5 geht 3 mal und 15 geteilt unter 5 giebt 3 als Teil. — Bei dem Kürzen von geometrischen Verhältnissen oder Brüchen sollte durchaus deutlich ausgesprochen sein, dass man dabei die beiden Divisionsglieder durch ein und dieselbe Zahl zu dividieren hat. — Nach diesen Darlegungen lässt sich leicht noch manche Aufstellung des Verfassers beurteilen und nötigenfalls abändern.

Wenn meiner Bemerkungen viele geworden sind, so liegt dies daran, dass ich gerade die scharfe Grundlegung der arithmetischen Anfänge überhaupt, und insbesondere die der Buchstabenrechnung, für den ganzen weitern Unterricht in der allgemeinen Zahlenlehre für höchst wichtig, ja für unumgänglich nötig halte, in welcher Meinung mir der Verfasser gewiss beistimmen wird. Muss doch in jeglichem Lehrfache die genaueste Sachrichtigkeit ebenso wie das beste Lehrverfahren als Bedingung eines guten Unterrichtserfolges angesehen werden. Glücklicherweise schliessen diese beiden Bedingungen an sich einander nicht aus. Daher erscheint es mir auch vom unterrichtlichen Standpunkte aus nicht zweckmässig, durch die Methode an feststehenden Begriffen der Mathematik Änderungen vorzunehmen. Vielmehr glaube ich, dass der Unterricht selbst am meisten gewinnt, wenn er auf jeder Stufe auch die sachliche Richtigkeit und Klarheit vollständig wahrt.

IV.

Zusatz zu vorstehenden Bemerkungen.

Von

Dr. E. Wilk.

Der Hauptvorwurf, welchen Herr H. meiner Arbeit macht, ist der, dass ich die Begriffe: Grösse, Einheit und Zahl nicht auseinander hielte. An 3 Stellen macht er mich auf diese vermeintliche Verwechselung aufmerksam.

1. In der Definition des Addierens (Seite 83) müsse es heissen: „Einsen“ statt „Einheiten“.

Um zu entscheiden, welches Wort das richtige ist, muss man sich zunächst fragen, was unter einer Zahl überhaupt zu verstehen ist. Es giebt bekanntlich 2 Auffassungsweisen einer Zahl. Nach Ruppert (Jahrbuch XI) ist die Zahl 5 das Resultat eines Abstraktionsprozesses aus 5 Äpfel, 5 Stühlen etc. Der Plural Äpfel, Stühle etc. zeigt an, dass diese Dinge 5 mal im Raum existierend gedacht werden. Während des Abstraktionsprozesses treten die verschiedenen Qualitäten der Grössen durch Hemmung zurück und es bleiben nur noch die 5 besetzten Punkte des Raumes (ev. der Zeit). Also versteht man unter der Zahl 5: fünf besetzte Punkte des Raumes oder der Zeit, wobei gleichgültig bleibt, welche Qualität die besetzenden Dinge haben. In diesem Sinne erscheint also die Zahl selbst als eine Grösse, aber mit unbestimmter Qualität und wir sprechen deshalb von „Zahlengrössen“. Dass die Zahl als Grösse gedacht werden kann, giebt der Herr H. in seiner Kritik selbst

zu. Die Eins dieser Zahlengrösse ist also ebenfalls eine „Einheit“, wie 1 Apfel, 1 Stuhl etc. eine solche ist, jenes eine Einheit mit unbestimmter, dieses eine solche mit bestimmter Qualität.

Die Zahl 5 kann aber auch ein Abstraktionsresultat aus 5 Fuss, 5 Zoll, 5 Meter, 5 Schock etc. sein [1]. Der Singular der Benennung giebt an, dass hier das Ding nur einmal gesetzt gedacht ist; die 5 ist also nur eine Multiplikationszahl, ein Koëfficient. In diesem Sinne sprechen Herbart, Bartholomäi, Ballauff von einer „reinen Zahl“. Das einmalige Setzen eines Dinges muss dann mit „Eins“, nicht mit „Einheit“ ausgedrückt werden.

Ich gebe nun zu, dass die letztere Auffassung der Zahl die begrifflich höher stehende ist, denn im ersteren Falle ist die 5 immer noch mit den Begriffen des Raumes und der Zeit verknüpft und ohne diese nicht denkbar, so dass man Raumzahlen und Zeitzahlen unterscheiden muss. Die letztere Auffassungsweise erlaubt aber diese nebensächlichen Merkmale, die doch offenbar zum Begriff der Zahl nicht gehören, abzustreifen. Da der Inhalt der Zahl 5 in diesem Sinne weniger Merkmale besitzt, als in ersterem, so muss derselbe als ein höherer angesehen werden. Dann aber bleibt für den Begriff der Zahl gar nichts Vorstellbares mehr übrig, da alles Vorstellen nur in der Form des Raumes oder der Zeit geschehen kann. Da aber der Mensch am Konkreten klebt, d. h. da er das Bedürfnis hat, unter jedem Begriff sich auch etwas vorzustellen, so muss er bei dem Begriff auch der reinen Zahl zum Zweck der Vorstellbarkeit derselben jenen ersteren niedrigeren Begriff zu Hilfe nehmen, natürlich nur soweit dies möglich ist. So denkt man sich die 5 als $1 + 1 + 1 + 1 + 1$, unter $5a = a + a + a + a + a$.

Beide Auffassungsweisen sind unbewusst im Volke lebendig, wie schon der Umstand beweist, dass zur Zahl 5 bald der Plural, bald der Singular gesetzt wird. Das letztere geschieht aber nur vereinzelt und nur bei Massen der Anzahl, des Volumens, des Gewichts und des Wertes, aber auch selbst da nicht immer, wie z. B. in dem Ausdruck „5 Meilen“. Ich behaupte demnach, dass dem Bewusstsein des Volkes jener niedrigere Begriff der Zahl als Grösse näher liegt als derjenige der reinen

[1] Diesen letzteren Fall berührt Herr Ruppert so gut wie gar nicht.

Zahl, dass aber auch der letztere demselben nicht vollständig fremd ist. Da aber das kindliche Denken 12- und 13jähriger Kinder (in diesem Alter beginnt die Algebra) demjenigen des Volkes näher steht, als dem gelehrter Mathematiker und Philosophen, so ist das für mich Grund genug, jenen niedrigeren Begriff der Zahl als Zahlengrösse meinem Unterrichte zu Grunde zu legen, zumal derselbe den Zusammenhang mit dem konkreten Abstraktionsmaterial fester sich gewahrt hat, — als jener höhere. Diese letztere Eigentümlichkeit verleiht bekanntlich dem Begriff erst seinen Wert für das Handeln des Menschen.

Da bei mir also Zahlen gleichbedeutend (natürlich nur so lange dies möglich ist) mit Zahlengrössen sind, darum besteht auch in den ersten 3 Präparationen eine Zahl aus „Einheiten" und nicht aus „Einsen".

2. H. behauptet, dass ich a ℳ + a ℳ (Seite 86, Synthese) mit a + a als gleichbedeutend gebraucht hätte. Jene Stelle sagt aber nichts weiter aus, als dass es jedem Schüler selbstverständlich ist, dass das Exempel 3 ℳ + 4 ℳ (also ein Exempel mit bestimmten Qualitäten) auf das Exempel mit unbestimmten Qualitäten 3 + 4 hinauskommt. Die Qualitäten sind nebensächlich, natürlich nur für die Rechnung. Deshalb findet der Schüler es auch für selbstverständlich, dass auf der Stufe der Assoziation (Verallgemeinerung) nur von Zahlen die Rede ist und nicht von Mark und zwar nicht bloss in der zweiten Präparation, sondern in allen übrigen auch, denn er weiss ja, dass der Zweck des Unterrichts darin besteht, dass er mit allgemeinen Zahlen rechnen lernen soll.

3. H. behauptet: in der Formel für die Berechnung des Rechtecks ($J = l \cdot b$) bedeuteten die Buchstaben nicht Liniengrössen, wie in der ersten Präparation angenommen würde, sondern nur die Masszahlen derselben. Damit hat Herr H. ganz recht. Er hätte sich aber sagen sollen, dass ich das so gut weiss wie er selbst, und hätte sich deshalb fragen müssen, wie ich trotzdem dazu komme zu schreiben, l und b bedeuteten Liniengrössen, also hier sogar Grössen mit bestimmten Qualitäten. Die Differenz in unseren Ansichten liegt eben wiederum in der Verschiedenheit unseres Standpunktes zu jenen Präparationen.

Es ist nämlich zu bedauern, dass Herr H. in seiner Kritik von vorne herein eine Besprechung der methodischen Seite meiner Arbeit abgelehnt und sich nur auf die sachliche, d. h. auf eine Erörterung der wissenschaftlichen Richtigkeit derselben und der wissenschaftlich genauen Ausdrucksweise be-

schränkt hat. Abgesehen davon, dass infolge dieser Einseitigkeit seiner Kritik gerade das Wesen meiner Arbeit, welche einen Beitrag zur Methodik der Algebra liefern sollte, gar nicht berührt ist, kommt er auch aus gleicher Ursache fast in allen Hauptpunkten seiner Kritik zu Resultaten, die ich nicht anerkennen kann und vom Standpunkte des Methodikers zurückweisen muss. Es ist entschieden nicht einerlei, ob man die Sache allein als solche vom rein wissenschaftlichen Standpunkte oder eine schulgemässe Darstellung derselben vom Standpunkte des Pädagogen betrachtet. Im ersteren Falle fasst man nur die fertigen Resultate in's Auge nebst ihren logischen Ableitungen, misst sie am Massstab der Wissenschaft und verurteilt alles, was im Vergleich mit dieser nicht vollkommen ist. Der Pädagog aber sieht als die Hauptsache das Werden der Sache, das Entstehen derselben in der kindlichen Seele an. Dabei kann es vorkommen, dass eine Vorstellung nicht sofort auf die Höhe des logischen Begriffs gehoben wird, sondern dass auf diesem Wege aus irgend welchen Ursachen eine Zwischenstation gemacht wird. Dann hat der Unterricht ein Resultat erzeugt, das zwar nicht falsch ist, — falsche Resultate darf der Unterricht natürlich niemals geben; ich bin deshalb dem Herrn H. dankbar, dass er ein Versehen meinerseits inbezug auf die Benennungen der Additionszahlen richtig gestellt hat —, aber auch vor der strengen Richterin der Wissenschaft nicht bestehen kann. Selbstverständlich sieht diesen Mangel nur der Lehrer, nicht auch der Schüler. Solche Resultate wird der Kritiker zurückweisen, der nur die Sache in ihrem Sein beurteilt, der Pädagog aber, welcher ihre Entwickelung sich vorstellt, wird sie als wertvolle Zwischenstation anerkennen.

In dieser letzten Lage befinde ich mich nun inbezug auf die Formel: $J = l\,.\,b$. Sieht man dieselbe als die wissenschaftliche an, dann bedeuten die Buchstaben allerdings nur die Masszahlen. Die Kenntnis der Schüler von der Berechnung des Rechtecks stammt aber aus dem Vorkursus der Geometrie, sie wurde also von 9- oder 10jährigen Kindern (6. oder 5. Klasse der sächsischen Realschule) gewonnen. Nun frage ich den Herrn H., ob er auch in diesem frühen Alter eine strenge begriffliche Unterscheidung zwischen Grösse, Einheit und Zahl für möglich hält. Ich meinerseits habe angenommen, dass, wenn die Schüler sagen: Inhalt = Länge $\times$ Breite, dies das einzig richtige für diese Stufe des Unterrichts ist, noch dazu da auch der spätere Hauptunterricht in Geometrie dieselbe Ausdrucksweise beibehält,

natürlich jetzt unter genauer begrifflicher Auseinandersetzung, was darunter verstanden werden soll. Aber auch in jenem ersten Unterricht kann bei speziellen Rechenbeispielen darauf gehalten werden, dass nur die Zahlen multipliziert werden und dann dem Resultat die richtige Benennung (Einheit) hinzugefügt wird. Aber zwischen richtiger praktischer Ausführung einerseits und bewusst-genauer Begriffsauffassung und bewusst-genauer Ausdrucksweise des richtig Gedachten anderseits ist ein gewaltiger Unterschied, wie besonders im Rechnen an zahllosen Beispielen gezeigt werden könnte. Da nun ferner in unserem Falle der Berechnung des Rechtecks die logisch-richtige Ausdrucksweise so kompliziert ist, dass selbst der geübte Mathematiker den ungenauen Ausdruck dem genauen vorzieht, so ist das für mich Beweis genug, dass im Vorkursus gesagt werden muss: Inhalt = Länge $\times$ Breite. Dem späteren geometrischen Unterricht bleibt es vorbehalten, die rein logischen Begriffe auszubilden. Da ich in jener ersten Präparation nur diese Formel vorfand, musste ich sie auch benutzen und daher kam es, dass auf der Stufe der Analyse und Synthese die Buchstaben l und b Liniengrössen bedeuteten; denn diese Buchstaben sind ja in den Augen der Schüler zunächst nichts weiter als Abkürzungen für die Worte Länge und Breite. (Das letztere gilt auch von der zweiten konkreten Aufgabe der ersten Präparation inbezug auf den Buchstaben p.)

Herr H. wirft mir nun vor, ich hätte für die Buchstaben Liniengrössen, Geldgrössen etc. herausbekommen und ich hätte hinterher den Schülern „aufgenötigt", dass sie doch nur reine Zahlen bedeuteten. Hier handelt es sich aber um keine Aufnötigung, sondern um den psychischen Mechanismus des Abstraktionsprozesses, infolgedessen die bestimmten Qualitäten (m, ℳ etc.) sich von selbst aufheben (vergl. Ballauff Psychologie § 95. Seite 95 und 96), wenn nur die richtigen Vorbedingungen dazu geschaffen waren. Und dass das letztere in meiner ersten Präparation durch die beiden konkreten Aufgaben der Synthese geschehen ist, davon bin ich auch heute noch überzeugt trotz der Kritik des Herrn H.

Von dem Augenblick an, in dem aber nun dieser Abstraktionsprozess vollzogen ist, bedeuten die Buchstaben auch bei mir nur noch Zahlen, nicht mehr Grössen mit bestimmten Qualitäten (von Seite 79 meiner Präparationen an). Wenn ich also auf Seite 79 schreibe: der Buchstabe a in einer Winkelöffnung bedeutet: „der Winkel ist a^0 gross", so ist doch dadurch, dass

ich das Gradzeichen (^{0}) zu a hinzufüge deutlich genug angegeben, dass unter a nur die Masszahl der Winkelgrösse und nicht, wie H. glaubt rügen zu müssen, die Grösse selbst gemeint ist. Ganz selbstverständlich ist es doch aber wohl, dass es auch heissen kann: a' oder a''. Ähnliches gilt von a, wenn es an einer Linie steht. Auch darin irrt sich Herr H., dass auf Seite 80 in $\frac{20 \cdot 5000}{100}$ bei der Zahl 20 das Zeichen „ℳ" fehle. Da jetzt nach der Formel $G = \frac{p \cdot k}{100}$ gerechnet wird, wo p und k Zahlen, nicht Grössen von bestimmten Qualitäten bedeuten, so ist $\frac{20 \cdot 5000}{100}$ das allein richtige, sonst müsste auch die allgemeine Formel $\frac{p\,ℳ \cdot k}{100}$ heissen. So zu schreiben, ist aber nicht üblich, da ja jede andere Benennung auch stehen kann. In einer Gleichung schreibt man bekanntlich nur die Masszahlen und fügt dem Resultate dem Sinne der Aufgabe gemäss die richtige Benennung nachträglich dazu. Also müsste es ganz genau heissen: „$\frac{20 \cdot 5000}{100} = 1000$. Also hat der Kaufmann 1000 ℳ gewonnen". Um die Weitläufigkeit des letzten Schlusssatzes zu vermeiden, habe ich das ℳ-Zeichen bald dem Resultat hinzugefügt, damit die mündliche Ausdrucksweise nachahmend.

Herr H. deutet ferner an, dass es besser gewesen wäre, die Subtraktion auf die Addition und die Division auf die Multiplikation zu begründen, so dass subtrahieren heisst: Aus einer gegebenen Summe und einem gegebenen Summand den fehlenden Summand suchen, und dividieren: aus einem gegebenen Produkt und einem gegebenen Faktor den fehlenden Faktor suchen. Diese Definition der umgekehrten Operationen findet sich allerdings fast in jedem Lehrbuch der Algebra.

Meine Stellung zu dieser Frage ist nun die folgende:

Wer die Mathematik als Wissenschaft schreibt, kann einen Begriff so definieren, wie er die kürzeste und glatteste Ableitung der Folgerungen, also hier besonders der aus dem Begriffe folgenden Rechenregeln gestattet. Wer aber eine Schulmathematik schreibt, muss die Begriffe so fassen, wie sie durch Abstraktion aus den Verhältnissen des Lebens sich ergeben. Wir haben

also aus dem Leben gegriffene Aufgaben daraufhin zu untersuchen, welche Operation und welche Auflösung sich in ihnen versteckt.

1. Das Abziehen.

Wenn ich 15 ℳ habe und gebe davon 5 ℳ aus, so vermindern sich die 15 ℳ um 5 ℳ, es geht also von 15 um 5 abwärts. Das Abziehen ist demnach naturgemäss nichts anderes, als ein Abwärtszählen. Es heisst dem Exempel Zwang anthun, wenn ich es sofort umkehren und fragen wollte: zu wieviel ℳ muss ich 5 ℳ hinzufügen, damit die ursprüngliche Summe von 15 ℳ wieder herauskommt. Es wäre dies weiter nichts, als ein sogenanntes „Vonhintenanfangen". Dies sucht man bekanntlich immer zu vermeiden, zu welchem Zwecke nebenbei gesagt, besonders auch die Rechnung mit Gleichungen dient. So lange mir also Herr H. nicht Aufgaben des praktischen Lebens aufzählt, in welchen das Abziehen naturgemäss auf die Form einer Addition mit unbekanntem Augend zurückkommt, so lange muss ich darauf beharren, diese Operation auf das Abwärtszählen zu begründen.

2. Das Unterschiedsuchen.

Dasselbe kann meiner Meinung nach gleich gut auf das Aufwärts- (Addition) oder auf das Abwärtszählen zurückgeführt werden. Mag ich die Aufgabe stellen: „Um wieviel ist 15 ℳ. grösser als 10 ℳ?" oder: „um wieviel 10 ℳ. kleiner als 15 ℳ?" ich finde in keiner ein genügend starkes psychologisches Moment, das eine Mal aufwärts, das andere Mal abwärts zu zählen.

Die Begründung der Operation des Unterschiedsuchens wird deshalb am besten nach Analogie des Abziehens geschehen.

3. Das Enthaltensein und Teilen.

Bei diesen beiden Operationen tritt der merkwürdige Fall ein, dass manche Aufgaben nach der Auflösung durch Subtraktion, andere wiederum nach der Auflösung durch Multiplikation hindrängen, z. B.

a) Ein 50 l-Fass soll durch ein 2 l-Gefäss entleert werden. Wieviel mal muss man schöpfen? Die 2 l werden von den 50 l so oft weggenommen, bis das Fass leer ist. Das Enthaltensein ist hier ganz entschieden eine bis Null fortgesetzte Subtraktion.

b) Ein leeres hl-Fass soll mit Hilfe eines 2 l-Gefässes gefüllt werden, wie oft muss das letztere in das erstere entleert werden? Hier summieren sich offenbar die 2 l, bis die 100 l zusammen sind. Fortgesetzte Addition gleicher Summanden ist aber Multiplikation.

c) 15 ℳ sollen unter 3 Personen gleichmässig verteilt werden, wieviel erhält jede? Die auszurechnende Grösse wird hier der 1. Person, dann ebensoviel der 2. und 3. Person gegeben. Dadurch wird von 15 ℳ eine unbekannte Summe dreimal so weggenommen, dass als Rest Null bleibt ($15 - x - x - x = 0$). Das Teilen ist hier eine bis zur Null fortgesetzte Subtraktion. Daran ändert der Umstand nichts, dass die Lösung nur durch Gleichungen möglich ist.

d) Die Aufgabe: „Durch 3 Personen sollen 15 ℳ zusammengebracht werden, wieviel muss jede geben?“ neigt entschieden zur Multiplikation. Denn es summieren sich die einzelnen Gaben, bis die 15 ℳ zusammen sind. Fortgesetzte Addition gleicher Summanden ist aber Multiplikation.

Demnach hängt die Frage, ob die Divisionsarten auf Multiplikation oder auf die Subtraktion begründet werden müssen, ganz davon ab, welcher Art die Aufgabe ist, von welcher ausgegangen wird.

Ich bin nun dem Herrn H. dankbar dafür, dass er durch seine Kritik diese psychologischen Überlegungen meinerseits hervorgerufen hat. Denn ich muss gestehen, dass die Aufgaben (Seite 104 und 105), welche ich als Ausgangspunkt gewählt habe, entschieden zu der Lösung durch Multiplikation hindrängen. Nur durch psychologischen Zwang habe ich es fertig gebracht, zuerst auf die Subtraktion zu kommen. Entweder muss ich also die letzte Präparation (Division) dementsprechend umarbeiten (und das würde ja dem Wunsche des Herrn H. entsprechen) oder ich muss andere Aufgaben als Ausgangspunkt wählen.

4. Das Radizieren und Logarithmieren können entschieden nur auf das Potenzieren zurückgeführt werden. Beispiele dazu sind kaum nötig.

Zum Schluss will ich noch meinen derzeitigen Standpunkt über die Frage, was „3 mal grösser sein“ und „3 mal so gross sein“, heisst, feststellen. Herr H. behauptet: „3 mal so gross sein“ entspreche einer Multiplikation mit 3, „3 mal grösser sein“ aber einer Multiplikation mit ($1 + 3$), also mit 4. Ich habe bis jetzt angenommen, dass beide Redensarten dasselbe bedeuteten, und muss auch vorläufig auf diesem Standpunkt beharren. Wenn man bei einer Zeichnung von einer 100maligen Vergrösserung spricht, so ist doch damit gesagt, dass das Verhältnis zweier homologer Linien gleich 100 sei.

Nach H. müsste dasselbe 101 sein, was ich nicht anerkennen kann. Was aber das Hauptwort „Vergrösserung“ und das Verbum „vergrössern“ bedeutet, das muss doch wohl auch das Eigenschaftswort „grösser“ besagen. Wenn die ursprüngliche Grösse selbst mitgerechnet werden soll, so muss meiner Meinung nach das Wörtchen „noch“ vor obige Redensarten gesetzt werden. „Noch einmal so viel“ heisst: die ursprüngliche Grösse und noch dasselbe hinzu, also die Anfangsgrösse mal 2. „Noch 3 mal so viel“ würde also gleichbedeutend mit „mal 4“ sein. Ganz entsprechend würde demnach „noch 3 mal grösser“ bedeuten: mal 4. Das liegt aber meiner Meinung nach in dem Wörtchen „noch“, nicht in der Redensart „3 mal grösser sein“.

Weitere Erörterungen darüber, die von kompetenter Seite ausgingen, würden mir sehr erwünscht sein.

V.

Allgemeine und besondere Bemerkungen zum Unterricht in der Algebra.

Von

Dr. E. Wilk.

I. Stellung der Algebra im Lehrplansystem.

Die zweite Hauptreihe der Unterrichtsfächer im Lehrplansystem bilden die naturwissenschaftlichen. Dieselben haben die Aufgabe, den Zögling mit den Mitteln und Wegen bekannt zu machen, die zu einem zweckmässigen Handeln erforderlich sind. Da aber das letztere in einer einsichtsvollen Benutzung der Gegenstände und Verhältnisse, wie sie in der Aussenwelt gegeben sind, besteht, so ist ersichtlich, dass der Mensch seine Zwecke nur dann erreichen kann, wenn er eine eingehende Kenntnis jener erwähnten Gegenstände und Verhältnisse besitzt, soweit dieselben Hilfsmittel oder Objekte der Arbeit des nicht fachmännisch gebildeten Menschen zu sein pflegen. Dieses Mannigfaltige der Natur kann man in drei Gruppen scheiden. Die erste betrifft die Objekte der natürlichen Welt, das sind diejenigen, welche den Inhalt der beschreibenden und exakten Naturwissenschaften (im gewöhnlichen engeren Sinne des Wortes) bilden; die zweite die Objekte der durch Menschenhand gestalteten Welt, die Produkte der Künste und Handwerke; die dritte umfasst diejenigen des wirtschaftlichen Lebens. Hierher gehören Verhältnisse, wie sie sich bei der Produktion und Kon-

sumtion der Güter, vor allen Dingen aber bei bem Umtausch derselben durch Handel und Verkehr darstellen.

Die naturwissenschaftliche Betrachtung hat aber zwei verschiedene Seiten. Die eine fasst das Qualitative jener Objekte, die andere das Quantitative derselben ins Auge. Wir erhalten somit jene bekannte Zweiteilung in Naturkunde und Mathematik Die Schulmathematik hat demnach die Aufgabe, die eben aufgezählten Gebiete der äusseren Natur, natürlich wieder unter der Beschränkung, soweit sie Objekt der Arbeit des nicht fachmännisch gebildeten Menschen zu sein pflegt, nach ihrer quantitativen Seite hin zu erforschen. Zwar wird eine strenge Auseinanderhaltung von Naturkundlichem und Mathematischem kaum möglich sein, da die genaue Erfassung der Qualität einer Erscheinung stets die Hilfe quantitativer Bestimmungsstücke erforderlich machen wird. Wer auch nur die Gestalt des Blattes einer Pflanze sich einzuprägen bemüht, muss Ausdehnungen messen und betritt damit das Gebiet der Mathematik. Wer irgendwelche physikalische Erscheinung erklären will, muss geometrische und arithmetische Gesetze heranziehen. Die Mathematik ist die stete Begleiterin aller Naturwissenschaften. Ja im Grunde genommen giebt sich die Wissenschaft nicht eher zufrieden, bis sie die letzten Ursachen in Mathematik und Metaphysik gefunden hat. Deshalb kann allein der Zweck, den die Betrachtung des Mannigfaltigen verfolgt, entscheiden, zu welchem Gebiete sie zu rechnen ist. Wo der Unterricht nur die genaue Auffassung des Objekts bezweckt, da sind die mathematischen Überlegungen nur Hilfsmittel für jenes Ziel, und der Unterricht ist naturkundlich. Wo aber die Kenntnisnahme einer typischen Form oder eines Zahlengesetzes erzielt werden soll, da ist der Gegenstand nur Mittel, welches jene zur Anschauung brachte.

Die mathematische Betrachtung der Gegenstände der Aussenwelt begreift ebenfalls zwei Richtungen in sich, welche durch die Worte Form und Zahl gekennzeichnet sind. Die Kenntnis ihrer typischen Formen und der in diesen sich ausprägenden Gesetze der Gestalt überliefert die Geometrie, die zahlenmässigen Beziehungen unter ihnen und die zu ihrer Beherrschung notwendigen Zahlenarten, Rechnungsoperationen und Rechnungsarten untersucht die Arithmetik. Selbstverständlich ist auch hier eine strenge Sonderung beider Gebiete ganz unmöglich, besonders erfordern die geometrischen Betrachtungen stets zahlenmässige Angaben, die Beweise algebraische Rech-

ngen. Aber auch die Arithmetik benutzt öfters die Zwillingsıwester zu ihrer Veranschaulichung.

Es ist üblich geworden, die Lehre von den Zahlen und ·en Beziehungen zu einander auf ihren verschiedenen Stufen t besonderen Namen im Lehrplane zu bezeichnen. Die unterste isst Rechnen katexochen. Dasselbe teilt sich später in zwei reige, von denen der eine mehr praktische, der andere mehr eoretische Ziele verfolgt. Der erstere, das bürgerliche und ufmännische Rechnen genannt, unterwirft die verschiedenen chgebiete des bürgerlichen und kaufmännischen Lebens einer sonderen Betrachtung. Auf der Grundlage der Regeldetri ɪrden hier Prozent- und Zinsrechnung, Gesellschafts-, Mischgs-, Waren-, Effekten- und Wechselrechnung, also alle im ındel und Verkehr vorkommenden Sachgebiete eingehend bendelt. Dieser Teil der Arithmetik, dessen Stoff sich demnach f die dritte Gruppe der oben angeführten naturwissenschafthen Gebiete beschränkt, fügt in zahlentheoretischer Beziehung m auf der ersten Stufe, dem Rechnen, gewonnenen Materiale, s auf dem Gebiet der Zahlen in ganzen und gebrochenen, f dem der Operationen in den 4 Species, auf dem der Rechngsarten in der Regeldetri bestand, nichts neues hinzu. Er erlässt dies vielmehr der zweiten, mehr theoretischen Fort:zung des Rechnens, der Algebra.

Die Verschiedenheit der Namen dieser 3 arithmetischen ebiete mag wohl den Glauben veranlassen, als habe man es er mit ganz getrennten Wissenszweigen zu thun. Besonders rn stellt die volkstümliche Auffassung die Algebra als Rechng mit allgemeinen Zahlen oder Buchstaben dem Rechnen t speziellen Zahlen oder Ziffern schroff entgegen. Aber absehen davon, dass hier gar kein Gegensatz vorliegt, ist schon ese Ansicht, dass die Algebra die Lehre von der Buchstabenchnung sei, eine sehr einseitige, aber eine erklärliche infolge s früher und auch noch jetzt üblichen falschen Unterrichtsɛles, das seine Aufgabe in der formalen Seite, in der Rechen:tigkeit mit allgemeinen Zahlen sucht [1].

Der algebraische Stoff ist vielmehr in zweierlei Beziehung ıe Erweiterung und Fortsetzung des Rechnens: 1. in extensiver.

[1] Vergl. Verordnung, die Realschulen 2. Ordnung betreffend 84. S. 13 daselbst wird als Lehrziel der Algebra hingestellt: Jbungen in den arithmetischen und algebraischen Operationen, sonders im Auflösen von Gleichungen."

Das Gebiet der 4 Grundoperationen wird erweitert durch 2 oder 3 neue; dem Zahlenmaterial werden die relativen (positiven und negativen) und die irrationalen Zahlen hinzugefügt; die Zahlenformen vermehren sich um die Potenzen, Wurzeln und Reihen; endlich tritt auf dem Gebiete der Rechnungsarten zur Regeldetri die Auflösung der Aufgaben durch Gleichungen hinzu.

Die zweite Erweiterung des Rechenstoffes muss eine intensive genannt werden. Während es der Rechenunterricht nur mit Zahlen zu thun hatte, von denen jede eine ganz bestimmte Anzahl von Einheiten repräsentierte, wird jetzt der allgemeine Begriff der Zahl selbst durch ein Zeichen dargestellt und in Rechnung gesetzt. Zwar ist damit in Wirklichkeit kein neuer speculativer Begriff gewonnen, denn die Vorstellung von einer allgemeinen Zahl ist sicher schon früher, wenn auch unklar und vielleicht ganz unbewusst, in der kindlichen Seele entstanden. Wenn dem nicht so wäre, so müsste ja die einfachste Definition (z. B. der 3 als einer Zahl von 3 Einheiten) ein grober Verbalismus sein, da das genus proximum im kindlichen Kopfe fehlte. Wenn aber auch der Umfang der kindlichen Begriffe durch diesen ersten Schritt der Algebra sich nicht erweitert, so ist doch sicher die Darstellung der allgemeinen Zahl durch ein besonderes Zeichen und die Rechnung mit diesem dem Zögling etwas ganz neues. Dieser Umstand rechtfertigt das Unterrichtsverfahren, das die Rechnung mit allgemeinen absoluten Zahlen als ein besonderes Kapitel behandelt, obgleich in demselben mehr ein formaler als ein sachlicher Fortschritt gemacht wird.

2. Der erziehliche Wert des algebraischen Unterrichts.

Es entsteht jetzt die Frage, ob das soeben skizzierte Begriffsmaterial die Berechtigung in sich trägt, in den Unterricht der höheren Erziehungsschule aufgenommen zu werden. Die Algebra sollte die zahlenmässigen Beziehungen nachweisen, in denen die Gegenstände der äusseren Natur stehen, soweit dieselben Objekt oder Hilfsmittel der Arbeit des nicht fachmännisch gebildeten Menschen sind. Nun führen aber die gewöhnlichsten Aufgaben der praktischen Geometrie z. B. auf das Radizieren; die einfachsten Verhältnisse des kaufmännischen Lebens, der Bewegung auf der unbegrenzten Raum- und Zeit-

linie setzen die negativen Zahlen und die Rechnung damit voraus; das Verständnis der so wichtigen Institute der Sparkassen, Versicherungsanstalten, Rentenbanken, die mit dem modernen Leben so unauflöslich verknüpft sind, verlangen die Bekanntschaft mit Zinseszinsen und somit auch mit gewissen algebraischen Reihen[1]. Schon diese geringen Andeutungen genügen, um zu zeigen, dass dem algebraischen Stoffe der ersten Art ein hoher Wert in der Erziehungsschule beizulegen ist. Dieser gerade ist es, welcher das Vorstellungsmaterial der Schüler mit neuen wichtigen speculativen Begriffen bereichert, die zu den Aufgaben des praktischen Lebens die weitgehendsten Beziehungen haben. Auf die Ausbildung dieses Stoffes hat demnach auch der Unterricht in der Algebra sein Hauptgewicht zu legen. Wie weit derselbe geführt werden soll, ist keine Frage der Methodik, das Mehr oder Weniger hängt vielmehr von Zeit und Umständen ab. Soviel aber ist sicher, dass die imaginären und complexen Zahlen von jeder Art der Erziehungsschulen auszuschliessen sind, denn sie sind ja die Negation alles Wirklichen.

Nicht so einfach ist vom Standpunkt des erziehenden Unterrichts die Frage zu beantworten, ob auch dem algebraischen Stoffe der zweiten Art ein Platz im Lehrplan einzuräumen ist. Das Getriebe des menschlichen Lebens nämlich und die Mannigfaltigkeit der äusseren Natur wird nur durch spezielle Zahlen geregelt, die allgemeinen sind Produkte des menschlichen Denkens, die nirgends in der Welt als solche an wirklichen Dingen oder Verhältnissen dargestellt sich finden. Da aber das Handeln des Menschen es nur mit diesen letzteren zu thun hat, so sollte man meinen, dass die Kenntnis der speziellen Zahlen und die Fertigkeit in ihrer rechnerischen Handhabung genügen müsste, um sich in dieser Welt seinen sittlichen Grundsätzen gemäss durchzubringen. Darnach scheint es, als könnte die Algebra die Rechnung mit allgemeinen Zahlen beiseite lassen und sich auf jenen Stoff der ersten Art beschränken. Ist es doch auch in der Wissenschaft selbst bis auf die Zeit des Viète nicht anders gewesen. Die Durchführung dieses hypothetischen Vorschlags würde in einer Beziehung mit einer Radikalkur unseres jetzigen algebraischen Unterrichts gleichbedeutend sein, der

[1] Leider sind die arithmetischen und geometrischen Reihen durch den offiziellen Lehrplan von dem Unterricht an Realschulen des Königreichs Sachsen ausgeschlossen.

überall, hier mehr, dort weniger, an einer besonderen Art des Verbalismus, der Buchstabenformelei krankt. Und in der That, wenn man sich die psychologischen Vorgänge vergegenwärtigt, so scheint es fast, als liesse sich diese Ausartung der Rechnung mit allgemeinen Zahlen gar nicht vermeiden. Da die allgemeine Zahl ein ausserordentlich hoher Begriff ist, so treten, wie die Psychologie lehrt, die vorstellbaren Merkmale in ihm ganz zurück. Der kindliche Geist aber, der nach dem Konkreten schmachtet, greift dann nach irgend einem leicht vorstellbaren Zeichen — und dieses wird ihm in unserem Falle in der Gestalt von Buchstaben dargeboten —, an welches er die Beziehungen, in welchen der Begriff zu anderen steht und die gerade das Wesen desselben ausmachen, anschliesst. (Vergl. Ballauff, Psychologie Seite 100). So lange aber diese Beziehungen noch nicht geknüpft sind — und das geschieht erst nach und nach im Verlaufe des Unterrichts selbst —, ist es für die Schüler schwer, sich unter diesen äusserlichen Zeichen etwas anderes als eben Buchstaben vorzustellen. So wird die Rechnung mit ihnen zur Buchstabenformelei und das um so mehr, auf je niederen Stufen der algebraische Unterricht steht. Aber auch der gewiegte Mathematiker kann mit ihnen seitenlang rechnen, ohne auch nur ein einziges Mal daran zu denken, dass die Zeichen, welche er auf dem Papiere entwirft, Zahlen vorstellen. Seine geistige Arbeit besteht in nichts anderem, als im Ablaufenlassen eines auswendig gelernten Mechanismus, der mit diesen Zeichen verknüpft ist Erst an bestimmten Stellen seiner Rechnung, wo er die Wichtigkeit der erhaltenen Resultate zu würdigen sucht, kommt ihm wieder die Bedeutung seiner Zeichen als allgemeiner Zahlen zum Bewusstsein. Der Mathematiker jedoch hat dabei immer besondere höhere Zwecke und die Formelei ist ihm nur Mittel und Werkzeug, das sich leider manchmal in recht unangenehmer Weise breit macht. In unseren Schulen aber wird das Mittel zum Zweck Die Schüler formeln, damit sie formeln lernen, weil es, wie man sich zu entschuldigen sucht, für einige von ihnen bei ihren späteren mathematischen Studien notwendige Voraussetzung ist. Weil also von 30 Schülern drei in späteren Zeiten Gebrauch davon machen können, müssen die übrigen 27 formeln und immer wieder formeln, zu keinem anderen Zwecke, als um zu formeln. Die Gymnasien und Realgymnasien ahmen die übrigen höheren Schulen nach, obgleich für sie auch dieser Scheingrund wegfällt. Ich glaube, dass diejenigen Schulen, welche ihr Unterrichtsziel in die Einübung dieser formalen

Fertigkeit legen, in der That besser thäten, die Buchstabenrechnung ganz vom Stundenplan abzusetzen.

Obgleich nun die Ausführung dieses Vorschlags in besagter Hinsicht sehr segensreich für den Unterricht wirken würde, kann ich dennoch denselben nicht befürworten. Denn die Rechnung mit allgemeinen Zahlen hat doch ihre grossen unersetzlichen Vorteile, welche zum Teil gerade in der Höhe der Begriffe bedingt sind. Denn mit der Höhe derselben wächst bekanntlich auch die Weite ihres Umfanges. Dieser Umstand ist in vielerlei Beziehung von grossem Vorteile. Die allgemeine Zahl fasst nicht nur alle besonderen Zahlensorten, wie die ganzen, die gebrochenen, die negativen etc., sondern, wenn wir noch weiter abwärts steigen, auch alle besonderen Zahlen selbst als Unterarten in sich. Infolgedessen erlangt die Rechnung mit ihnen einen hohen Grad von Allgemeinheit, so dass ein Exempel, wenn es mit generellen Zahlen durchgeführt ist, eine unendliche Menge besonderer Fälle in sich schliesst, weil eben für jene alle besonderen Werte eingesetzt werden können. Die Lösung sowohl, als auch das Resultat einer jeden Aufgabe wird daher zu einem Typus, der seine Giltigkeit behält für alle Aufgaben gleicher Art.

Dieses Moment verdient besondere Beachtung bei der methodischen Behandlung unserer Wissenschaft, vor allen Dingen bei der Einführung der allgemeinen Zahlen. Da, wie schon oben bemerkt, dieser letztere Begriff dem Schüler eigentlich nichts neues ist, weil er sich schon längst durch den Mechanismus der Vorstellungen von selbst ausgebildet hat, — genau so, wie er schon in der Geschichte der Wissenschaft längst bestanden hatte, ehe Viète die schriftliche Fixierung desselben lehrte, — so kann auch das Interesse der Schüler weniger für die Sache selbst, als für die schriftliche Darstellungsweise und die Benutzung dieser Zeichen durch die Rechnung erweckt werden. Und dazu ist gerade die Allgemeinheit der Rechnung eine besonders wertvolle Handhabe. Wenn an einem Beispiel gezeigt ist, wie durch eine einzige Lösung eine unendliche Menge von Exempeln gelungen ist, da geht dem Schüler die Ahnung auf von der grossen Gewalt, die in dieser Rechnung liegt, die Idee der Vollkommenheit ist es, welche der Sache den Wert verleiht und dem Interesse den Boden bereitet [1].

[1] Dieses Motiv des Interesses ist in den Präparationen im XXI. Jahrbuch benutzt worden.

Aus dem Umstande, dass eine jede allgemeine Lösung einer Aufgabe typisch ist für eine ganze Klasse derselben, ergiebt sich sofort eine zweite Eigentümlichkeit von besonderem Werte. Die Begriffe stellen nämlich Fächer dar, durch welche eine Menge zusammengehöriger Vorstellungen als ein einheitliches Ganzes zusammengefasst wird. Das Vorstellungsmaterial wird dadurch gleichsam in Rubriken geteilt, wodurch die Menge dessen, was zu überschauen ist, kleiner und die Übersichtlichkeit eine grössere wird. Je höher demnach die Begriffe sind, welche der Unterricht ausbildet, desto grösser werden die Fächer, desto kleiner ihre Anzahl, desto übersichtlicher das Ganze. Warum diese systematische Gliederung notwendig ist, kennzeichnet Ziller in seiner allgemeinen Pädagogik § 21. Seite 176 mit den Worten: „Ohne sie (die Begriffe) würde ein Chaos von Einzelheiten in der Seele entstehen, nichts würde zu voller Klarheit gelangen, das eine würde dem Geiste über dem anderen verloren gehen und er (der Zögling) würde gar nicht im Stande sein, seine Vorstellungen zu überschauen und zweckmässig zu gebrauchen“. Dasselbe, was hier über den Wert der Begriffe im Allgemeinen gesagt ist, gilt im besonderen für obige Rechnungsresultate und für den Weg, auf welchem sie erlangt sind. Da beide typisch sind für eine ganze Klasse von Aufgaben, so gestattet die Rechnung mit allgemeinen Zahlen eine einheitliche Zusammenfassung einer grossen Menge von einzelnen Regeln zu allgemeinen Rechnungsgesetzen. Somit wird uns in der Algebra ein Mittel geboten, auf dem Gebiete der Zahlen und ihrer Beziehungen zu einander Vieles, was auf der ersten Stufe der Arithmetik, dem Rechnen, als Getrenntes und Verschiedenes erscheint, einheitlich zu einem Ganzen zu verbinden. Durch diesen Aufbau grösserer durch ein Gesetz beherrschter Gedankengruppen auf dem Gebiete der Zahlen werden die Grundpfeiler für eine übersichtliche systematische Anordnung des hierher gehörigen Vorstellungsmaterials geschaffen. Diese letztere bewahrt dann das Einzelne vor dem Untergang in der Seele und erhöht dadurch die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses, andernteils ermöglicht und begünstigt sie die Auswahl des Richtigen im gegebenen Falle, was auf dem Gebiete des Intellekts die Grundlage des Denkens ist, auf dem Gebiete des Willens die Möglichkeit eines zielbewussten und zweckmässigen Handelns schafft. Darum hat sich die Algebra als Schulwissenschaft der Ausbildung solcher allgemeiner Zahlen und Rechnungsgesetze besonders zu befleissigen.

Hier liegt wiederum ein Wink für die Methodik. Da die Unterordnung der rechnerischen Spezialgesetze unter die allgemeinen algebraischen nicht etwa von selbst geschieht, so hat der Unterricht allen Fleiss darauf zu verwenden, dieselbe hervorzurufen[1]. Wenn das nicht geschieht, so wird gerade das Gegenteil von dem bewirkt, was nach dem Obigen die Algebra leisten soll. Anstatt dass eine Anzahl Gesetze zu einem einzigen zusammengefasst wird, lernt der Schüler zu dem alten ein neues hinzu. So entsteht eine Vermehrung des Einzelnen und nicht eine Gruppierung zum Ganzen. So muss z. B. bei dem algebraischen Gesetze: $(a + b)\,m = am + bm$ gezeigt werden, dass die Multiplikation der mehrstelligen Zahlen mit einstelligen (z. B. 56 . 3), der gemischten mit ganzen (z. B. $7^3/_4$. 5), der mehrfach benannten mit unbenannten (z. B. 5 Sch. 3 St. $\times$ 7) nur Spezialfälle des ersten sind; bei der Regel: $(a + b)\,(x + y) = ax + bx + ay + by$, dass die Multiplikation der mehrstelligen mit mehrstelligen nur ein Unterfall derselben ist. Es kann aber auch gezeigt werden, dass die Multiplikation der gemischten Zahlen mit ebensolchen auf dieselbe Weise ausgeführt werden kann, und dass nur praktische Gründe des Schnellrechnens die Einrichtung der gemischten Zahlen zu Brüchen empfehlen. Aufgabe der Methodik ist es, nachzuweisen, wie und wo diese Unterordnung vorzunehmen ist[2].

Dies wären die wertvollen Momente, welche die Grösse des Begriffsumfanges der allgemeinen Zahlen mit sich bringen. Weitere Vorteile der Buchstabenrechnung ergeben sich, wenn man den Unterschied in den Beziehungen in's Auge fasst, in welchen auf der einen Seite zwei spezielle Zahlen zu einander, auf der anderen zwei generelle zu einander stehen. Zwei spezielle Zahlen haben immer die verschiedenartigsten gegenseitigen Beziehungen inbezug auf ihre Grösse und es ist unmöglich, von diesen abzusehen. So ist z. B. 50 zehn mal so gross als 5, sie ist um 45 grösser als 5 und so weiter. Denken wir uns aber zwei allgemeine Zahlen a und b, so sind zwar solche Beziehungen zu einander möglich, aber nicht unbedingt notwendig. Wir können selbstverständlich in a und b ebenfalls jene Rela-

[1] Meines Wissens hat dies bis jetzt kein einziges Lehrbuch der Algebra in systematischer Weise durchgeführt. Ich selbst habe damit in meinen Präparationen im vorigen Jahrbuch einen Versuch gemacht.

[2] Vergl. dazu zwei Präparationen in No. 3 und 11 der Erziehungsschule des Jahres 1887

tionen legen, dass a zehn mal so gross oder um 45 grösser als b sei, dieselben sind aber nicht unbedingt mit den beiden Zahlen verbunden; so dass wir in der Regel von ihnen absehen können. Die beiden Zahlen a und b haben aber auch keine notwendige Grössenabhängigkeit von einer dritten c, die letztere steht vielmehr ebenso frei und ungebunden da als jene ersten zwei, was natürlich nicht ausschliesst, dass wir dann und wann, wenn es uns gerade passt, durch bestimmte Festsetzungen willkürlich ein solches Band schliessen, in dem wir z. B. definieren: a + b sei gleich c; denn der Möglichkeit nach sind ja solche Relationen immer vorhanden.

Diese Thatsache ist in zweierlei Hinsicht von Wichtigkeit.

Sobald nämlich die Zahlen a und b eine additive oder subtraktive Verbindung eingehen, besteht zwischen den Gliedern der Binome (a + b) und (a — b) kein weiterer Zusammenhang als der durch die Addition und Subtraktion bedingte. Bei den entsprechenden zweigliedrigen Zahlen des Rechnens aber [z. B. 56 = 5 Zig + 5 Einer, $7^3/_4$ = 7 Ganze + 3 Viertel, 5 Sch. 6 St. = 5 Sch. + 6 St.] kommen die für die Form des Zahlenausdrucks unwesentlichen Merkmale der Grössenabhängigkeiten zwischen den Einheiten verschiedener Ordnung, also zwischen Zehner und Einer, zwischen Ganzen und Brüchen etc., noch hinzu. Die Folge davon ist, dass in der Verknüpfung dieser Polynome durch die Operationen zu den auf der Form beruhenden Rechnungen nebensächliche durch jene Grössenabhängigkeit bedingte noch hinzukommen. Soll z. B. 56 oder $7^3/_4$ oder 5 Sch. 6 St. mit 3 multipliziert werden, so wird zwar auch wie bei (a + b) 3 jedes Glied einzeln multipliziert und die Teilprodukte addiert, neben diesen wesentlichen Operationen geht aber im Falle der Multiplikation der speziellen Polynome immer ein Verwandeln der niederen Einheiten in höhere nebenher. Dieses Beiwerk der Rechnung überwuchert oft so stark, dass die die reine Form charakterisierenden Operationen verdeckt werden und der Aufmerksamkeit der Schüler entgehen. Es wird dann dem Zögling schwer, die durch die gleichartige Form bedingten, allen Fällen gemeinsamen Rechnungsgesetze herauszufinden. Die Rechnung mit algebraischen Polynomen aber enthält diese letzteren ganz allein und stellt somit die allgemeinen Gesetze der Zahlenformen den Schülern unverhüllt vor Augen. Während demnach in der Allgemeinheit der algebraischen Rechnung die Möglichkeit der Ausbildung umfassender Zahlengesetze geboten wird, stehen wir hier vor der Thatsache,

dass die Algebra infolge der Grössenunabhängigkeit der allgemeinen Zahlen die Ausbildung jener wesentlich befördert. Dieser Umstand muss ihr in den Augen der Pädagogik ein besonders grosses Gewicht verleihen.

Die zweite Folge dieser Unabhängigkeit der Zahlen a, b und c ist, dass durch keinerlei Verknüpfungen von zweien derselben die dritte mit Notwendigkeit sich ergiebt. Es ist weder $a + b$, noch $a - b$, noch $a \cdot b$ noch $a : b$, noch irgend eine andere Verbindung derselben ohne weiteres c. Da jede Relation mit einer dritten Zahl fehlt, so bleibt nichts weiter übrig, als die beiden Zahlen beizubehalten. Höchstens kann in den Fällen, wo Gewicht darauf gelegt wird, dass die verlangte Operation ausgeführt ist, das Vollzogensein derselben durch äusserliche Kennzeichen wie Klammern, Weglassung des Multiplikationszeichens, Ersetzung des Doppelpunktes durch Quotientstrich angedeutet werden. Diese Thatsache erscheint den Anfängern in der Wissenschaft, die daran gewöhnt sind, dass durch die Verbindung zweier Zahlen immer eine andere neue Zahl entsteht, zunächst als ein grosser Nachteil der algebraischen Rechnung gegenüber der elementaren mit speziellen Zahlen, dieselbe erweist sich aber bald als höchst wertvoll, sobald nur eine einigermassen kompliziertere Aufgabe, die eine längere Reihe von Schlüssen erfordert, gerechnet worden ist. In der Lösung derselben mit speziellen Zahlen erhält man als Schlussresultat wieder eine Zahl, der unmöglich anzusehen ist, wie dieselbe aus den anfangs eingeführten Grössen entstanden ist. Um dies zu erkennen, bleibt nichts anderes übrig, als den Weg, den die Rechnung genommen hat, von vorn anfangend, noch einmal zu überschauen. Dieser Ueberblick wird aber schwierig, sobald sich im Verlaufe derselben Operationen ganz oder teilweise aufgehoben haben, und es ist dann ganz unmöglich zu entscheiden, welche von diesen für das Schlussresultat wesentlich und welche nebensächlich waren. Wie anders in der Algebra! Da hier jede der Anfangsgrössen im Gewirre der Operationen sich siegreich erhält, so haben wir im Endwerte alle bei einander und leicht überschaubar so zusammengefügt, wie der notwendige Zusammenhang der auszurechnenden Grösse von den Anfangselementen es erfordert. Und wenn zum Schluss eine derselben fehlt, so ist das gerade ein Zeichen, dass dieselbe für das Resultat unnötig war, mit andern Worten, dass die auszurechnende Grösse von ihr unabhängig war. Und gerade dieser Umstand wird dann zu einem wichtigen Hilfsmittel der

Erkenntnis. Die Selbsterhaltung der Elemente im Kampfe der Operationen ist demnach die wertvollste Eigentümlichkeit der Rechnung mit allgemeinen Zahlen, wertvoll aber weniger ihrer selbst willen, als weil die Algebra dadurch die wichtigste Dienerin für alle Sachgebiete und somit das erfolgreichste Forschungsinstrument des nach Erkenntnis durstigen Menschen wird.

Fassen wir in kurzen Worten die Punkte zusammen, um deren Willen wir unseren hypothetisch gemachten Vorschlag, die Buchstabenrechnung im Unterricht der höheren Schulen aufzugeben, zurückziehen müssen, so sind es folgende: Die Rechnung mit allgemeinen Zahlen ermöglicht infolge ihrer Allgemeinheit die Aufstellung der umfassendsten Zahlen- und Rechengesetze, deren Ausbildung die gegenseitige Unabhängigkeit der Zahleu inbezug auf ihre Grösse begünstigt. In solcher Zusammenfassung des Vielen zu einem Ganzen bietet sie ein geeignetes Mittel, das Zahlenvorstellungsmaterial in eine systematische Ordnung zu bringen. Machen diese Punkte die Rechnung mit allgemeinen Zahlen besonders für die Pädagogik wertvoll, so sind endlich die beiden letzten Momente, die Selbsterhaltung der Elemente im Vereine mit der Allgemeinheit der Rechnung für Wissenschaft und Unterricht gleich wichtig. Wenn demnach auch die Bethätigung des Charakters in materialer Beziehung nur die Kenntniss der besonderen Zahlen voraussetzt, so ist dennoch die formale Wirkungsweise der Buchstabenrechnung eine so grosse, dass sie der Unterricht der höheren Schulen nicht entbehren kann Unsere obigen Einwendungen waren auch nur gegen die Auswüchse derselben, nicht gegen das Wesen der Sache gemacht.

3. Über die Methode des algebraischen Unterrichts.

Es entsteht jetzt die Frage, was zu thun ist, damit diese Ausartung der Buchstabenrechnung in unnötige Buchstabenformelei vermieden werden kann. Die letztere hat zunächst eine quantitative Seite. Man geht eben im Eifer, eine möglichst grosse Rechenfertigkeit in der Rechnung mit allgemeinen Zahlen zu erzielen, zu weit, indem man die Virtuosität des Fachmannes anstrebt, der auch in den kompliziertesten Fällen mit Leichtigkeit sich durchfindet. Wo ist nun die Grenze für das rechte Mass? Die Antwort ist leicht zu finden und lässt

sich allgemein für jede Art von höheren Schulen geben. Da die Algebra, wie oben auseinandergesetzt wurde, den Zwek hat, die zahlenmässigen Beziehungen, die unter den Objekten der äusseren Natur statthaben, klar zu stellen, so darf die Verwickeltheit der formalen Übungsbeispiele auf keiner Schule weiter getrieben werden, als die Rücksicht auf die in derselben durchzuarbeitenden Sachgebiete der Algebra erforderlich macht. Jeder Schritt darüber hinaus verliert jenes Ziel aus den Augen und setzt den Zweck der Buchstabenrechnerei in diese selbst hinein, welche dann sich selbst Zweck wird. In diesem Falle wird gerechnet, um zu rechnen; geformelt, um zu formeln. Werden diese Rücksichten auf die Stoffgebiete beachtet, so werden auch unsere algebraischen Übungsbücher in ihrem formalen Teile um ein Bedeutendes zusammenschrumpfen. An einigen Beispielen sei dies gezeigt, wobei ich besonders die höheren Schulen mit nicht mehr als sechsjährigem Kursus im Auge habe. Die Division eines Polynoms durch ein solches wird wohl kaum jemals durch ein Sachgebiet gefordert werden. Dennoch darf dasselbe nicht ganz übergangen werden, denn es enthält die reine Form der Division mehrstelliger Zahlen durch eben solche. Wozu aber jene komplizierten Aufgaben, in welchen die Subtraktion der Teilprodukte infolge der bald positiven, bald negativen Werte derselben auf möglichst viele Schwierigkeiten stösst, in welchen der Dividend durch Subtraktion sich ewig wieder neu erzeugt, was beides bei der Division der mehrstelligen Zahlen durch einander nie vorkommt? Das sind allerdings vorzügliche Aufgaben zur Hervorbringung einer Rechenvirtuosität, da sich die Regeln der Subtraktion und Addition, der Multiplikation und Division relativer Zahlen auf das schönste in einem einzigen Exempel zusammenhäufen. Da kann der Schüler so recht zeigen, was er in der Algebra gelernt hat! Wozu aber das alles, so frage ich, wenn es niemals vorkommt, es sei denn in Beispielen, die der Fleiss der Pädagogen ausdrücklich zu diesem Zwecke kunstvoll zusammengeschmiedet hat? Eine Beschränkung auf die einfachsten Aufgaben mit möglichst wenigen Rechenschwierigkeiten ist hier um so mehr am Platze, schon aus dem Grunde, weil sonst durch nebensächliche Dinge die Aufmerksamkeit von der reinen Form des Rechenmechanismus abgelenkt und dadurch gerade der wahre Zweck verfehlt wird.

Die Zerlegung der algebraischen Aggregate in Faktoren durch das Ausklammern der gemeinsamen Zahlen der einzelnen

Glieder [$ax + bx = x(a + b)$] ist allerdings eine der häufigst vorkommenden Operationen, aber immer sind es nur die einfachsten Fälle, welche in den Sachgebieten sich darbieten. Aufgaben wie $x^2 - 3xy + 2y^2$, wo zum Zwecke des Ausklammerns das Mittelglied in zwei Teile künstlich zerlegt werden muss, sind ohne Wert inbezug auf die Sachgebiete und deshalb überflüssig.

Wozu die Seiten füllen den Aufgaben über die 6 Operationen mit 5ten, 6ten, 10ten. x^{ten}, $(x - 3.)^{ten}$ etc. Potenzen, während Physik und Geometrie nie über die 3. hinausgehen? Gleiches gilt für die Rechnung mit Wurzeln. Und nun erst bei den Gleichungen! Man stelle die Ansätze sämtlicher eingekleideter Aufgaben des Bardey[1] auf — natürlich nur der wirklich sachlichen und nicht der Phantasiekunststückchen mit reinen Zahlen — und vergleiche die entstandenen Gleichungen mit seinen formalen Aufgaben, ich bin sicher, dass dann drei Viertel derselben wegen unnötiger Kompliziertheit als überflüssig gestrichen werden können. Der Beispiele könnten noch viele angeführt werden, besonders solche von Gleichungen mit mehr als 2 und 3 Unbekannten. Sie genügen aber, um zu beweisen, dass unsere Aufgabensammlungen in ihrem formalen Teile einer weitgehenden Vereinfachung bedürftig sind.

Ich leugne nun nicht, dass die Algebra eine gewisse Rechenfertigkeit mit allgemeinen Zahlen erzielen muss. Das bedingt aber nicht, dass das Objekt, an welchem dieselbe erzeugt werden soll, eine grössere als sachgemässe Zusammengesetztheit aufzuweisen braucht. Es ist eine falsche Ansicht, wenn man glaubt, die Rechenfertigkeit lasse sich nur durch vielfache und zusammengesetzte Übungen hervorbringen, je schwerer die Aufgaben, an welcher die Zöglinge ihre Kräfte stählten, desto leichter würde ihnen dann die Lösung der durch die Sache geforderten einfachen Aufgaben fallen. Im Gegenteil; es ist eine häufige Erscheinung, dass die Schüler, nachdem sie sich in die kompliziertesten Gleichungen hineingefunden haben, vor der einfachsten ratlos stehen, dass sie nicht $\frac{a}{2}$ von a abzuziehen vermögen, wenn ihnen im Sachunterricht dies plötzlich aufstösst, während sie im gleichzeitigen Algebraunter-

[1] Bardey, methodisch geordnete Aufgabensammlung, mehr als 8000 Aufgaben enthaltend, über alle Teile der Elementar-Arithmetik. 8000 Aufgaben, das genügt.

richt Zeilen lange Exempel über Addition und Subtraktion von mehr als 5 und 6 Brüchen mit Leichtigkeit zu bewältigen fähig sind. Die Sache ist leicht zu erklären. Eine in allen Lagen sich zurecht findende Rechenfertigkeit wird eben nicht so sehr durch ewig fortgesetzte, von einfachen allmählig bis zu den verwickeltsten Aufgaben sich versteigende Übung erzielt, ebensowenig wie im deutschen Unterricht ein orthographischer Fehler durch 100- und mehrmaliges Schreiben des Richtigen ausgemerzt wird, weil eben beide gerade infolge der gehäuften Wiederholung notwendiger Weise in mechanische gedankenlose Handarbeit ausarten muss. Die algebraische Rechenfertigkeit und die richtige Schreibweise beruhen vielmehr vor allen Dingen auf der klaren Einsicht in die Gesetze der Zahlen und der Worte. Wenn diese, so oft sie zu schwinden droht, wieder in das Bewusstsein gehoben wird, so genügt eine mässige Übung an Beispielen, um jene zu erzeugen. Dem wirkt aber gerade die Rechnung mit verwickelten Aufgaben entgegen, da sie von den Grundbegriffen abzieht. Eine durch Jahre lange Erfahrung erprobte Thatsache ist, dass die Schüler, so lange sie nur die Definition des Potenzierens und Radizierens kennen, mit einfachen Potenzen und Wurzeln sicherer rechnen, als später wenn ihnen der grosse Apparat der Potenz- und Wurzelregeln gegeben ist. Die erste Forderung also, welche erhoben werden muss, um die Ausartung der algebraischen Rechnung in eine mechanische Buchstabenformelei zu verhindern, ist die Einschränkung des ungeheueren formalen Beispielmaterials, welches gerade wegen seiner Massenhaftigkeit die gedankenlose Formelei grosszieht[1].

[1] Was die Algebra auf der einen Seite zu viel thut, geschieht auf der anderen zu wenig. Ihre Anwendung auf die Sachgebiete begegnet nämlich Schwierigkeiten der Rechnung, auf welche der algebraische Unterricht gar keine Rücksichten nimmt. Ich mache nur auf einen Fall aufmerksam. Die Geometrie liefert oft Gleichungen, welche schon einer grossen Vereinfachung fähig sind, bevor die Umformungen zwecks Auflösung derselben beginnen; so z. B. solche, in welchen alle Glieder durch ein und dieselbe Zahl teilbar sind, solche, in welchen sich einzelne Glieder ganz wegheben, und vor allen Dingen solche, in welchen einzelne oder alle Glieder für sich durch Kürzung auf einen einfacheren Ausdruck reduziert werden können. Solche Aufgaben sind aber, soweit mir bekannt ist, in keinem Übungsbuche zu finden. Alle stellen die Gleichungen so hin, dass die gewöhnlichen, die Auflösung derselben bezweckenden Umformungsregeln sofort

Damit ist aber noch nicht alles erreicht. Wie schon oben angedeutet, beruhen die Ursachen jener Ausartung nicht allein in dem soeben skizzierten pädagogischen Ungeschick der Übungsbücherfabrikanten, die Sache hat vielmehr einen noch tiefer liegenden, im Wesen der Seele selbst wurzelnden Grund. Da der allgemeinen Zahl wegen der Höhe des Begriffs der anschauliche Inhalt fast ganz fehlt, so ist es für die Schüler schwer, sich unter den Buchstaben etwas anderes als äusserliche Zeichen vorzustellen, an welche eine gewisse, im Fortschritt des Unterrichts sich mehrende Anzahl von Regeln geknüpft ist. Und doch ist andererseits klar, dass nur dadurch, dass die Begriffe für die Schüler anschaulich vorstellbar gemacht werden, dem besagten Übel gründlich abgeholfen werden kann. Es fragt sich demnach, ob das ermöglicht werden kann.

Diese Frage könnte wiederum sehr radikal auf folgende Weise beantwortet werden: Man rechne kein formales Übungsbeispiel, das nicht der algebraische Ausdruck einer konkreten Aufgabe ist. Steht z. B. ein bestimmtes geometrisches Problem zur Diskussion, so entwickelt sich ja daraus ebenfalls eine algebraische Formel, welche, wenn die Aufgabe richtig gewählt war, für ihre Umformung die betreffende neuzuübende algebraische Rechenregel notwendig verlangt. Die Buchstaben a, b, c sind dann die Masszahlen von Grössen mit bestimmten Qualitäten, z. B. von Grundlinien, Höhen, Seitenlinien einer Figur. Da diese letzteren sich dann stets mit jenen zu gleicher Zeit reproduzieren, so sind damit die Buchstaben an anschauliche konkrete Vorstellungen geknüpft und jene algebraische Rechnung vollzieht sich unter fortwährender Begleitung dieser letzteren. Dem Vorschlage stehen aber berechtigte Bedenken gegenüber. Es geschieht dann leicht — und Verfasser hat diese Erfahrung des öfteren gemacht —, dass die Schüler in das entgegengesetzte Extrem verfallend die Buchstaben mit jenen Linien identifizieren, besonders wenn die Anfangsbuchstaben der dieselben bezeichnenden Worte, z. B. g, h, r für die Masszahlen der Grundlinie, Höhe, Radius gewählt werden. Es wird dann ganz und gar vergessen,

vorgenommen werden müssen. Natürlich, denn die Verfasser solcher Aufgabenbücher verfolgen ja nur den Zweck der Einübung dieser Auflösungsregeln, der Blick auf die sachlichen Aufgaben liegt ihnen ganz fern. Es ist deshalb eine notwendige Forderung an die Algebra, dass der formale Teil unserer Übungsbücher in engerem Zusammenhang mit den Sachgebieten gehalten wird.

dass man es hier mit Zahlen zu thun hat, und derselbe Buchstabe r für zwei ganz verschieden grosse Radien gesetzt. Doch abgesehen von diesem nebensächlichen Umstande, welcher sich ja durch entsprechende Vorsicht des Unterrichts vermeiden lässt, kann bei dieser Behandlungsweise eine Fertigkeit in der Anwendung einer Regel kaum erzielt werden. Denn die Einsicht in ein Gesetz wird um so schneller in ein Können desselben umgesetzt, in je kürzeren Pausen dieselbe das Gesetz ausmachende Reihenfolge von Vorstellungen sich wiederholt. Bei obiger Behandlungsweise wird aber die Wiederholung der betreffenden Vorstellungsreihe jedesmal unterbrochen durch eine andere schwierigere, demnach die Aufmerksamkeit besonders absorbierende Thätigkeit des Geistes, nämlich durch die Umsetzung der sachlichen Aufgabe in die Sprache der Algebra, mit anderen Worten durch die Aufstellung des Ansatzes. Aus diesem Grunde muss von dem gemachten Vorschlage abgesehen werden.

Wie es nun wirklich anzufangen ist, um hohe inhaltsleere Begriffe vorstellbar zu machen, lehrt die Psychologie. Will man z. B. den Begriff der Farbe vor seine innere Anschauung stellen, so denkt man sich eine Farbe von ganz bestimmter Qualität z. B. rot, aber unter dem Vorbehalte, dass man an ihre Stelle ebensogut eine andere z. B. gelb oder grün setzen kann. Mit anderen Worten, man lässt die ganze Spektralreihe in raschem Wechsel im Geiste vorüberziehen, wobei aber auch, wenn es gefordert wird, eine dieser Farben längere Zeit im Bewusstsein bleiben kann (Vergl. Ballauff, Psychologie Seite 98). Ebenso ist es mit dem allgemeinen Begriff der Zahlgrösse. Auch diese ist nur vorstellbar vermittelst der in ihren Umfang fallenden Unterarten. Und zwar kann die Determination eine doppelte sein, einmal eine quantitative, das andere Mal eine qualitative. Im ersten Falle wird z. B. der Begriff der allgemeinen ganzen Zahl anschaulich gemacht durch Reproduktion eines Teiles der natürlichen Zahlenreihe, wobei das Bewusstsein, wenn der Zweck es erfordert, auch irgend eine einzelne bestimmte Zahl derselben längere Zeit festhalten kann; in dem 2. Falle durch Reproduktion von Zahlengrössen mit bestimmten Qualitäten, wie m, M etc. Am sichersten wird die Vorstellbarkeit erreicht, wenn beide Arten der Determination zu gleicher Zeit vorgenommen werden. Dasselbe gilt von den algebraischen Zahlenformen, den Summen, Differenzen, Produkten, Quotienten etc. Auch diese können nur durch Erinnerung an die ent-

sprechenden Zahlengebilde des elementaren Rechnens anschaulich gemacht werden, so z. B. die Summe (a + b) durch Reproduktion von Zahlen wie 56, $7^3/_4$, 5 Sch. 6 St. So erhebt sich hier dieselbe Forderung noch einmal, welche schon früher Seite 109 aus ganz anderen Gründen aufgestellt wurde, die Forderung nämlich, dass die Algebra den Zusammenhang zwischen den allgemeinen Begriffen und dem unter dieselben fallenden konkreten Vorstellungsmaterial auf das sorgfältigste pflege. Einer wichtigen Form der Buchstabenrechnung, wie sie sich in den algebraischen Beweisen der Rechenregeln kund giebt, sei noch insbesondere Erwähnung gethan. Wenn irgendwo, so muss gerade hier den einzelnen Operationen der anschauliche Inhalt gewahrt werden, weil nicht bloss eine Einübung einer schon für richtig befundenen Regel stattfinden, sondern etwas wirklich Neues aus den vorhandenen Begriffen gewonnen werden soll. Wer $(a + b)^2$ durch Multiplikation von $(a + b) . (a + b)$ gewinnt und damit sich begnügend sofort Anwendungen folgen lässt wie $(4x + 5y)^2$ etc., der treibt den schönsten Verbalismus. Zwar wird Niemand leugnen, dass damit der Begriff des Quadrats einer Summe vollständig richtig und klar hingestellt ist, denn der gewonnene Ausdruck $(a^2 + 2ab + b^2)$ giebt richtig und verständlich die Beziehungen an, in welchen jener zu den bekannten Begriffen von a und b steht. Nichts desto weniger kommt an dieser Stelle des Unterrichts dem Schüler gewöhnlich das jämmerliche Gefühl, das Göthe den Erinnerungen seiner Jugendzeit abstrahiert zu haben scheint und im Faust mit den Worten kennzeichnet:

Mir wird von alle dem so dumm,
Als ging mir ein Mühlrad im Kopf herum.

Ganz natürlich, die Jugend verlangt nach Anschauung, jenem Begriffe aber fehlt noch alles Vorstellbare. Das Gefühl, der Sache noch nicht vollständig auf den Grund gekommen zu sein, wird erst dann gehoben sein, wenn das letztere angeschlossen ist. Das muss geschehen durch Herbeiziehung der Unterarten. Es werden zweistellige Zahlen wie 56 quadriert, der geometrische Beweis jener Formel hinzugefügt und die Richtigkeit jener Regel daran illustriert. Jetzt erst wird dem Schüler der Begriff vertraut und er gewinnt die Überzeugung von der Richtigkeit desselben. Vorher sagte ihm dies der Verstand zwar auch, denn die Formel war ja ganz richtig abgeleitet, dennoch sträubte sich noch etwas in seinem Innern dagegen; jetzt fühlt's

der ganze Mensch. Damit erst hat der Zögling für diesen besonderen Fall seine innere Sicherheit wieder gewonnen. Da nun aber eine jede Unsicherheit im Geistesleben des Menschen sich notwendiger Weise auch auf die Entäusserung des Innern im Handeln übertragen muss, so ist ersichtlich, dass ein falscher Unterricht in der Mathematik, die es ja stets nur mit hohen abstrakten Begriffen zu thun hat, geradezu Charakter zerstörend wirken kann. Dass die Sache gewöhnlich nicht so schlimm ausläuft, wie es darnach scheint, bewirkt einesteils der Autoritätsglaube, d. h. das Vertrauen des Schülers, dass der Lehrer ihm nur Zuverlässiges mitteilt, — der Glaube an die Person überträgt sich auf die Sache, welche dieselbe vertritt —, anderenteils die Gewöhnung an die Begriffe; das will sagen: mit der Länge der Zeit werden durch den Gebrauch des Gelernten nach und nach durch Zufall von selbst die Verbindungen mit dem übrigen Geistesinhalt geschlagen, wodurch das einst nur widerwillig und mit Zweifel Aufgenommene sich sein Hausrecht im Geistesleben verschafft. Geschieht das Letztere nicht, so geht es infolge des Isoliertseins unter und verschwindet somit, wenn auch nicht aus der Seele, so doch aus dem Bewusstsein des Schülers.

Vor solchen Zufälligkeiten kann ein guter Unterricht seine Schüler bewahren durch Anschluss des Konkreten an das Allgemeine.

Fügen wir noch hinzu die an anderer Stelle (S. 107) schon entwickelten Gründe für dieselbe Forderung, welche darin gipfelten, dass nur durch Anschluss des Besonderen an das Allgemeine eine systematische Ordnung der Zahlenvorstellungen und ihrer Gesetze ermöglicht, infolgedessen die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses erhöht und die Grundlage für ein richtiges Denken und ein zweckmässiges Wollen auf diesem Gebiete geschaffen werde, so ist ersichtlich, dass gerade in diesem Momente die ganze bildende und erziehliche Wirkung des algebraischen Unterrichts liegt. Dies Resultat war eigentlich vorauszusehen. Denn die einfache Überlegung, dass jedes Handeln in einem Eingreifen in die konkrete Welt der äusseren Erscheinung beruht, zeigt, dass die hohen Begriffe der Mathematik nur dann einen praktischen Wert erlangen können, wenn sie in dieser konkreten Grundlage fussen; im entgegengesetzten Falle sind sie wertlos.

Von diesem breiteren Gesichtspunkte aus wollen wir nun

die Mittel und Wege kennen lernen, welche der Pädagogik zur Verfügung stehen, diesen Zusammenhang zu pflegen.

Die Psychologie giebt zweierlei Wege an, wie diese verbindenden Fäden zwischen dem übergeordneten Begriffe und seinen Unterarten herzustellen ist. Der eine beruht auf dem Abstraktionsprozess. In diesem Falle sind zuerst die konkreten Vorstellungen Inhalt des Geistes, gewonnen durch Anschauung, und aus ihnen heraus erst wird durch jenen bekannten Mechanismus der übergeordnete Begriff erzeugt, indem die gemeinschaftlichen Merkmale mehrerer Unterbegriffe, wenn dieselben gleichzeitig die Seele ausfüllen, durch Verschmelzung verstärkt, die nicht gemeinschaftlichen durch Hemmung geschwächt werden. Die letzteren treten dann im Bewusstsein zurück, „sie werden nur abwechselnd und flüchtig in ihm auftauchen und sofort wieder verschwinden“ [1]. Die ersteren aber, die jetzt das Bewusstsein beinahe vollständig einnehmen, treten dadurch gerade zu einem neuen übergeordneten, mit einer geringeren Anzahl von Merkmalen behafteten und darum allgemeineren Begriffe zusammen. „Ein eigentliches Ablösen des Verschiedenen von dem Gemeinsamen in den einzelnen Vorstellungen wird freilich nicht stattfinden; aber für unser Bewusstsein wird es sich doch angenähert so verhalten, als wenn es erfolgt sei“ (Ballauff, Psychologie § 95, Seite 96). Dieses letztere scheinbare Hindernis für die Ausbildung der Oberbegriffe ist aber nun gerade das Wertvollste der ganzen Sache und bildet dasjenige Moment, auf welches es uns hier gerade ankommt. Denn aus diesem Umstande gerade folgt der notwendige Zusammenhang zwischen dem auf solche Weise ausgebildeten Begriff und seinem konkreten Vorstellungsmaterial. Aus der Unmöglichkeit der Ablösung des Besonderen von dem Allgemeinen geht hervor, „dass es schwierig, ja fast unmöglich sein muss, die allgemeine Vorstellung in aller Abstraktion, wirklich frei von allem Besonderen festzuhalten, dass wir bei ihr fast unvermeidlich an die einzelnen Beispiele denken, aus denen sie abstrahiert ist oder auf welche sie wieder angewendet werden kann.“ (Ballauff, a. a. O.) Das ist aber gerade der geistige Zustand, welchen wir inbezug auf die algebraischen Begriffe forderten. Nur dann also, wenn der allgemeine Begriff der Zahlengrössen durch einen solchen Abstraktionsprozess aus qualitativ und quantitativ untergeordneten Arten gewonnen ist, kann auch mit Sicher-

[1] Ballauff. Psychologie, Seite 96.

heit darauf gerechnet werden, dass sein Zusammenhang mit diesem konkreten Material gewahrt bleibt. Dasselbe gilt von vielen algebraischen Begriffen, besonders von denen der Operationen und Rechnungsarten. Nur ein fortwährendes Ausgehen vom Konkreten bewahrt wie in jeder Wissenschaft, so auch in der Algebra, vor Wortweisheit und Buchstabenkram. Dazu kommt nun noch, dass aus Gründen der Ausbildung des Willens, als der Grundlage des Charakters, überall dem Schüler ein Ziel vor Augen gestellt werden muss, das er mit Einsetzung seiner ganzen geistigen Kraft zu erstreben hat, und welches dem Vorhergehenden zufolge konkret gehalten sein muss. Konkrete Ziele aber führen mit logischer Notwendigkeit auf die Behandlung nach den formalen Stufen oder methodischen Einheiten. So erhalten wir das Resultat: Eine festere Garantie, dass der Anschluss des Konkreten an das Allgemeine erreicht wird, bietet nichts in dem Masse als die Erarbeitung der algebraischen Begriffe nach methodischen Einheiten.

Nur bei solchem Unterricht werden die Schüler fortwährend daran erinnert, dass die Buchstaben nur Zeichen für allgemeine Zahlen, dass sie Zeichen für die Masszahlen bestimmter Grössen sind. Damit ist auch stets nach den obigen Auseinandersetzungen das ganze Apperceptionsmaterial in's Bewusstsein gehoben und die Gefahr der Buchstabenformelei nach Möglichkeit beseitigt. Solcher Bearbeitung gegenüber muss es als ein schwacher Notbehelf gelten, wenn im Anfang der Algebra erklärt wird: „Ausser den Zeichen für die bestimmten Zahlen bedient man sich in der Arithmetik der Buchstaben. Die letzteren sind Zahlensymbole für jede beliebige Zahl. Deshalb nennt man die Buchstaben auch allgemeine Zahlen. Der Buchstabe a kann also jede beliebige Zahl z. B. 100 oder 18 oder 300 u. s. w. bezeichnen [1].

Nur die Behandlung nach methodischen Einheiten garantiert ein vollkommenes Verständnis der Schüler für die neuen Entdeckungen beim Fortschritte des arithmetischen Schulunterrichts und gewährt das Vertrauen auf die Sicherheit der Resultate, was bei dem Gebrauch des Gelernten unentbehrlich ist, kurz in ihr ist die einzige Sicherheit der erziehlichen Wirkung der hohen Begriffe dieses Faches zu suchen.

[1] Entnommeu aus einem Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für höhere Bürgerschulen.

Der Abstraktionsprozess setzt voraus, dass mehrere konkrete Vorstellungen gleichzeitig oder wenigstens doch nahezu gleichzeitig das Bewusstsein ausfüllen. Da das aber wegen der Enge des letzteren nur bei einer geringen Anzahl derselben möglich ist, viele allgemeine Begriffe dagegen auf einem sehr ausgebreiteten Untermaterial beruhen, so ist ersichtlich, dass aus diesem letzteren immer nur ein kleiner Teil ausgewählt werden muss, welcher zunächst jenem Prozesse unterworfen werden kann. Das Ziel jeder Unterrichtseinheit greift deshalb stets aus der Fülle des zur Auswahl stehenden Stoffes einen ganz bestimmten heraus, bei welcher Wahl die Rücksicht auf das Lehrplansystem, auf die Gewinnung des Interesses der Schüler für den Gegenstand, vor allen Dingen auch der Umstand Ausschlag gebend ist, dass der auserlesene Stoff die praktisch wichtigsten Vorstellungen des auszubildenden allgemeinen Begriffs enthält. Mit diesem nun beschäftigt sich die Einheit zunächst auf der Stufe der Analyse und Synthese, welche beide ihn zu voller Klarheit erheben, während der erste Teil der Assoziation, die Verallgemeinerung, den Abstraktionsprozess vollzieht, damit den höheren Begriff ausbildend. Es entsteht aber nun die Frage, wie die Fäden, welche von diesem letzteren zu dem übrigen konkreten Material, welches der Abstraktion nicht unterworfen wurde, zu spinnen sind. Zum Glück giebt die Psychologie noch einen zweiten Weg an, auf welchem dies erreicht werden kann. Unsere auf obige Weise erhaltenen Begriffe gleichen halb leeren Gefässen, die der Füllung harren. Das geschieht nun durch die Anwendung und den Gebrauch, welchen Schule und Leben von dem angeeigneten Begriffssystem verlangen. Dadurch treten diese in Beziehung zu dem noch übrigen Untermateriel, infolge dessen die Verbindungen zwischen beiden geschlossen werden. In diesem Falle ist also das Allgemeine zuerst bewusst und der besondere Anschauungsinhalt wird an das fertige Produkt angeknüpft. Im Unterricht geschieht dies auf der Stufe der Methode, manchmal auch im zweiten Teil der Assoziation, der Vergleichung, wie z. B. bei den 4 Species der Algebra, weil hier das zu vergleichende Material zum Teil aus dem Rechnen zu nehmen ist, welches ja bekanntlich zu den allgemeinen Gesetzen der Algebra die Spezialgesetze liefert. Es muss aber zugestanden werden, dass ein Anschluss, welcher auf diese zweite Weise hervorgebracht wird, ein viel lockerer ist, als auf dem zuerst bezeichneten Wege durch Abstraktion. Denn dieser stellt die naturgemässe Entwickelung der Vorstellungen

im Inneren des Menschen dar, jener ist ein mehr willkürlicher, durch den Zufall des Lebens und die Kunst des Unterrichts hervorgerufener. Da es demnach leicht vorkommen kann, dass das Band der methodischen Verknüpfung sich wieder lockert, so muss der Unterrricht besondere Vorkehrungen treffen, diese Loslösung zu verhindern. Das geschieht durch Aufnahme in das System. Da dann bei jeder Repetition Allgemeines und Spezielles gleichzeitig reproduziert wird, so festigt sich von Zeit zu Zeit das Band zwischen beiden von Neuem.

Einer solchen Ausarbeitung sind nun aber nur Begriffe fähig, die auf einer empirischen Grundlage ruhen. Nun bildet aber bekanntlich die Wissenschaft auch solche aus, die nur eine logische Folge uns schon bekannter sind. In solchem Falle kann wenigstens die Möglichkeit eintreten, dass sie eines anschaulichen Untergrundes ganz entbehren, selbst wenn die zur Bildung der neuen Begriffe benutzten empirische waren, eben weil sie eine Folge unseres Denkens, nicht unserer äusseren oder inneren Anschauung waren. Zu diesen Begriffen, infolge ihrer Entstehung spekulative genannt, gehören fast alle algebraischen. Für diese nun gilt unseren oben entwickelten Grundsätzen gemäss folgendes: Fehlt dem allgemeinen Begriffe ein konkreter Untergrund, so gehört er nicht auf die Erziehungsschule, da er für die Sachgebiete ohne Wert, überhaupt für die Bethätigung des Menschen im Handeln überflüssig ist. Derartige Begriffe verdanken ihre Ausbildung nur dem Bedürfnis der Fachleute nach theoretischer Vollständigkeit und gleichmässiger Abrundung ihrer Wissenschaft. Totalitätsbestrebungen sind nun zwar für die Wissenschaft als solcher unentbehrlich, von den Schulen aber müssen sie entschieden ferngehalten werden. Dazu ist nun ohne Frage der Begriff des Imaginären zu rechnen, welches, wie schon früher gesagt, die Negation alles Wirklichen darstellt. Hier hat sich der algebraische Unterricht auf denselben Standpunkt zu stellen, den das Rechnen vor Ausbildung der negativen Zahlen einnimmt, wenn eine grössere Zahl von einer kleineren abgezogen werden soll, nämlich zu erklären, dass das Verlangte unmöglich sei.

Wenn aber für den spekulativen Begriff eine konkrete Unterlage existiert, so ist er auch der Abstraktion fähig und seine methodische Behandlung fällt dann vollständig mit derjenigen der empirischen Begriffe zusammen. Wie sich die Sache gestalten würde bei den algebraischen Beweisen, die ja stets durch Spekulation einen neuen Begeiff zu gewinnen suchen, sei an dem

Beispiel (a + b) . m gezeigt. Durch Ausrechnung von Beispielen wie 56 . 3 wird im Schüler schon die Ahnung wachgerufen, wie die Multiplikation (a + b) . m auszuführen ist. Diese Vermutung wird nun durch den algebraischen Beweis bestätigt. Will man sich dabei unter m etwas vorstellen, — und das muss geschehen, wenn die Deduktion nicht in ein mechanisches Formeln ausarten soll —, so denkt man an die Zahlen 2, 3, 4 [1] etc. Man hat also zunächst zu fragen, was (a + b) . 2 giebt.

$$\begin{aligned}(a + b) \cdot 2 &= (a + b) + (a + b)\\ &= a + b + a + b = a + a + b + b\\ &= 2a + 2b.\end{aligned}$$

Es wird nun untersucht, was sich im Beweise ändert, wenn anstatt der 2 die 3, 4 etc. gesetzt wird. Auf diese Weise gelangt sehr bald die Überzeugung zum Durchbruch, dass bei jedem beliebigen Multiplikator stets dasselbe Gesetz sich offenbart. Damit ist der Beweis ganz allgemein geführt und es ist nur eine sprachliche Zusammenfassung, wenn noch hinzugefügt wird: Also ist

$$(a + b) \cdot m = am + bm.$$

Ich halte es vollständig für überflüssig und den Gang des Unterrichts schleppend und langweilig machend, wenn nun noch, wie gewöhnlich geschieht, der sogenannte allgemeine Beweis in folgender Gestalt gegeben wird [2]:

$$(a + b)\,m = \overline{(a + b)}^{\,1.} + \overline{(a + b)}^{\,2.} + \ldots + \overline{(a + b)}^{\,m^{\text{tes}}}.$$
etc.

Durch diese letztere Ausführung lernt der Schüler auch nicht das Geringste hinzu, da sich die Überzeugung von der Allgemeingültigkeit des Multiplikationsgesetzes schon vorher auf dem beschriebenen induktiven Wege ausgebildet hat. Er macht ihn auch nicht genauer; denn fragt er sich, wieviel mal ist denn nun eigentlich die Summe (a + b) als Summand gesetzt, so muss er sich sagen: es kann 1, 2, 3, etc. mal sein; d. h. der Schüler muss auf den vorigen Standpunkt der Spezialisierung zurücktreten, der doch eigentlich schon überwunden ist. Er

[1] Vorausgesetzt ist, dass der Schüler auf der Stufe der absoluten ganzen Zahlen steht.

[2] Das ist leider auch noch in meinen Präparationen über dies Thema in der „Erziehungsschule“ Nr. 3 und Nr. 11 1887 geschehen.

stellt ihn nicht einmal besser dar, sondern im Gegenteil schlechter, da es überhaupt unmöglich ist, ein m-maliges Setzen im vollen Sinne der Zahl zu schreiben, und weil jene Darstellung zu dem falschen Schlusse verführt, dass m stets mehr als 3 sein müsse. Ich sehe in diesem sogenannten allgemeinen Beweise nichts weiter als eine mechanische Buchstabenformelei. Ich behaupte demnach: Alle Beweise der Algebra sind aus psychologischen Gründen entweder ganz oder wie in dem soeben angeführten Beispiel möglichst mit beliebig gewählten, aber speziellen Zahlen auszuführen, so dass die Formel, in welcher sich das Gesetz allgemein ausspricht, als nichts weiter, denn eine kurze sprachliche Zusammenfassung einer durch Verallgemeinerung gefundenen Wahrheit sich darstellt[1].

Ruppert ist zwar im Jahrbuch XIII gerade gegenteiliger Ansicht: Auf solche Weise sei der Begriff der Rechnung mit allgemeinen Zahlen nicht erschöpft, der Schüler stehe vielmehr noch auf dem niedrigeren Standpunkte der Rechnung mit besonderen. Dem glaube ich aber widersprechen zu müssen: denn was für jede beliebige Zahl erkannt ist, ist entschieden allgemein erkannt. Mir scheint der ganze Unterschied darin zu bestehen, dass Ruppert verlangt, es müsse der volle Begriff der Operation mit allgmeinen Zahlen in ein einziges Vorstellen vereinigt werden, während in unserer obigen Darstellung in den einzelnen Momenten nur einzelne Teile im Bewusstsein vorhanden sind, die durch rasche Succession zum Ganzen vereinigt werden. Wegen der Enge des Bewusstseins ist aber nun einmal die Seele auf diese angewiesen, nur dadurch wird ein klares Durchdenken des einzelnen ermöglicht. Im Falle Rupperts kann nur ein unvollkommenes, unklares und unbestimmtes Vorstellen entstehen, weil zuviel auf einmal in dasselbe hineingezwängt werden soll. Deshalb bleibe ich dabei, dass unsere obige Darstellungsweise der

[1] Aus dieser Auffassung heraus lässt sich eine Folgerung auf die Anordnung der Übungsbeispiele machen. Es dürfen z. B. bei den Gleichungen nicht erst einige Abschnitte mit besonderen Zahlen und darauf erst solche mit allgemeinen gerechnet werden, eine Anordnung, die aus der Meinung entstanden ist, jenes wäre leichter als dieses, sondern es muss jedesmal, wenn irgend eine Regel der Umformung an besonderen Zahlen gefunden ist, sofort gleichsam als sprachliche Zusammenfassung das allgemeine Beispiel folgen.

Natur der Seele mehr entspricht als die durch Ruppert vorgeschlagene:

Es spricht für mich auch das Beispiel der Geometrie: Wer z. B. ein Gesetz über die Sehne ableiten will, muss sich zunächst in seinem Vorstellen und ebenso in der Unterstützung desselben durch die Zeichnung an eine ganz bestimmte Sehne halten. Ist für diese eine Eigenschaft erkannt, so muss man sich fragen, ob bei einer anderen besonderen Lage derselben sich daran etwas ändert oder nicht. Ist das hier nicht der Fall und in jedem anderen Falle auch nicht, so verallgemeinert sich jene zuerst erkannte Eigenschaft zum Sehnengesetz. Dass auf diese Weise das geometrische Gesetz zustande kommt, zeigt doch ganz schlagend der Beweis des Satzes vom Peripherie- und Centriwinkel auf demselben Bogen, welcher bekanntlich je nach der Lage des einen zum andern in 3 besondere Beweise auseinander gelegt wird, ehe man wagt, den Satz allgemein auszusprechen. Wie könnte aber diese Rücksicht auf die Lage des einen zum anderen in Frage kommen, wenn in unserem Vorstellen beide Winkel die allgemeinen Begriffe derselben, und nicht besondere Arten bezeichneten! „denn jeder Begriff ist als Begriff nur einmal vorhanden, wie oft er auch vorgestellt werde“ [1].

Die Art der Geometrie ist aber ganz und gar unserer obigen Darstellung der algebraischen Beweise analog. Gleiches lehrt endlich auch die Geschichte unserer Wissenschaft [2]. Schon die alten Arithmetiker stellten sich allgemeine Aufgaben zur Lösung und führten sie auch in ihrem Texte allgemein durch. Nur dann, wenn sie dabei zur Rechnung schritten, griffen sie zu beliebig gewählten speciellen Zahlen. Zum Schluss sprechen sie den gefundenen Satz allgemein aus, obgleich er nur an speziellen erprobt war, offenbar nach dem Satze: Was für alle Zahlen gültig ist, gilt auch für den allgemeinen Begriff derselben. Die alten Mathematiker vermochten demnach ebenso gut wie wir jetzt in Zahlen allgemein zu denken, sie konnten aber das Gedachte nnr in Worten mitteilen, während Viète die schriftliche Fixierung durch Zeichen lehrte. Demnach erscheint

[1] Drobisch, Schluss des § 1 seiner in den Vorlesungen diktierten Logik.

[2] Vergl. Franz John: Über die Einführung der allgemeinen Zahlzeichen in die Mathematik. Wien, Pichlers Witwe und Sohn.

die Entdeckung Viète's als nichts anderes, denn als eine Ersetzung des sprachlichen Ausdrucks durch kurze äusserliche Zeichen. Das Gleiche sollte aber im Unterricht nach den obigen Auseinandersetzungen geschehen.

4. Einiges über die Sachgebiete der Algebra.

Es ist natürlich, dass zwei Fächer um so mehr auf gegenseitige Unterstützung angewiesen sind, je grösser ihr Verwandtschaftsgrad ist. Am nächsten der Algebra steht das kaufmännische Rechnen. Dasselbe ist nicht wie das elementare Rechnen formaler Natur, so dass es sich die Sachgebiete aus anderen Disciplinen entlehnen müsste, es stellt sich vielmehr die Aufgabe, die verschiedenen Sachgebiete wie sie das bürgerliche und kaufmännische Leben bietet, rechnerisch zu durchforschen. Dass dazu ein Eingeweihtsein in diese selbst unbedingt notwendig ist, ist selbstverständlich. Daraus folgt schon, dass das kaufmännische Rechnen vielmehr Gewicht auf die Auseinandersetzung der Verkehrs- und Creditverhältnisse zu legen hat, als bisher geschehen ist, und sich nicht darauf beschränken darf, die bei den Aufgaben vorkommenden Begriffe notdürftig zu erklären und die damit verknüpften Rechnungen einzuüben [1]. Das kaufmännische Rechnen ist demnach eine sachliche Disciplin, einmal weil es sich zum Gegenstand der Betrachtung die durch den Verkehr des Menschen mit dem Menschen geschaffenen thatsächlichen Einrichtungen gewählt hat, welche doch sicherlich den Sachen selbst gleich geachtet werden müssen, weil sie der äusseren Welt, in welche der Mensch hineingesetzt ist, vielleicht mehr als einzelne Objekte ihr Gepräge aufdrücken, das andere Mal, weil es die Formen des Rechnens um keine einzige vermehrt, dies vielmehr ihrer Nachbarin im Lehrplansystem, der Algebra überlassend. Damit ist zugleich die Stellung charakterisiert, die beide zu einander einnehmen. Das erstere hat es mit der Sache selbst zu thun, es hat dieselbe klarzustellen, die dabei vorkommenden Begriffe und Rechnungen zu erklären und

[1] Vergl. die Verordnung des königl. sächs. Ministeriums, die Realschulen II. Ordnung betreffend, in welcher das Lehrziel des Rechnens folgendermassen bestimmt wird: „Sicherheit und Gewandtheit im bürgerlichen, namentlich auch kaufmännischen Rechnen."

durch Übung das Wissen in ein Können zu verwandeln. Die dazu notwendigen Rechnungsformen entlehnt es einesteils dem vorangegangenen Rechnen, andernteils der nebenher laufenden Algebra. Die erstere Entlehnung hatte bisher Niemand bestritten, denn Jedermann ist es selbstverständlich, dass jedes Rechnen unmöglich ist ohne die 4 Species und die Regeldetri. Anders steht die Sache mit der Algebra. Es macht einen geradezu komischen Eindruck, wenn man beobachtet, wie sich selbst solche Schulen, in denen die Algebra zu den wichtigsten Disciplinen zählt, um die Anwendung der Gleichungen im kaufmännischen Rechnen herumzudrücken suchen, selbst in solchen Fällen, wo die Lösung naturgemäss auf diese hindrängt. Der natürliche Gedankengang zur Lösung der Aufgabe: „Ein Kaufmann verkauft mit 10 % Gewinn für 530 ℳ Ware; wie gross ist der Einkauf?“ ist doch entschieden folgender: Zum Einkaufspreis (da er unbekannt ist = x ℳ) die 10 % Gewinn $\left(\frac{x}{10}\right.$ ℳ$\left.\right)$ hinzugefügt, erhält man 530 ℳ Dieser Gedanke führt naturgemäss auf die Gleichung: $x + \frac{x}{10} = 530$. Die Angst der Pädagogen vor Anwendung der Gleichungen lässt aber diese Lösung nicht zu, lieber erfindet man eine neue Art der Prozentrechnung, diejenige der Prozente auf Hundert, die infolge ihrer Unnatürlichkeit den Kindern erfahrungsgemäss viel Kopfzerbrechen verursacht. Ein Gleiches gilt von den Prozenten im Hundert.

Wir kommen zur Gesellschaftsrechnung. Schon der Umstand, dass dieselben Aufgaben, welche in den Übungsbüchern des kaufmännischen Rechnens zu finden sind, grösstenteils auch in algebraischen Lehrbüchern stehen, scheint darauf hinzuweisen, dass hier etwas nicht in Ordnung ist. Wenn man in der Algebra dieselben Aufgaben noch einmal hervorsucht, die schon im Unterricht an einer anderen Stelle absolviert sind, so kann das einen doppelten Grund haben. Entweder sucht die Algebra nach Stoff und weiss keinen passenden zu finden, oder sie fühlt die Unzulänglichkeit der kaufmännischen Lösung und sucht sie zu verbessern. Ich glaube, beide Gründe haben ihre Berechtigung. Die kaufmännische Lösung ist entschieden unzulänglich. Nur nebenbei sei erwähnt, dass dieselbe mit schwankenden Begriffen operiert, weil sehr oft in ein und demselben Exempel das Wort „Teil“ verschiedene Grössen bedeutet, nämlich immer dann, wenn die Verhältniszahlen im Laufe der Rechnung gekürzt oder

ert werden [1]. Da die Schüler in solchem Falle das Wachnd Fallen der Grösse „Teil“ nicht verfolgen, so verliert die ung die scharfe begriffliche Bestimmung und artet in einen kenlosen Mechanismus aus. In diesen Fehler verfällt die raische Lösung nicht, weil in keiner Aufgabe die unbee Grösse x ihren Wert ändert [2]. Dem zur Seite stehen aber bei weitem wichtigere Vorteile der algebraischen Lösung. llen Dingen fällt in's Gewicht die durch die Anwendung leichungen ermöglichte einheitliche Lösung aller Aufder Gesellschaftsrechnung, wobei es ganz gleichgültig ist, s der ganzen zu verteilenden Summe und den Verhältnisı der einzelnen Teile diese letzteren oder umgekehrt aus Teile und den Verhältnisszahlen aller die ganze Summe den sind. Überall führt der höchst einfache Gedanke, dass ımme aller Teile gleich dem Ganzen ist, zur Aufstellung der ıung und somit zum Ziele. Das Unterscheidende in den Auf liegt nur in der Auffindung des Teilungsverhältnisses, ald ein arithmetisches, bald ein geometrisches, bald aus ı zusammengemischt sein kann, das bald durch Kürzung, lurch Erweiterung der Verhältnisglieder auf den einfachsten ıck gebracht, endlich manchmal aus mehreren inbetracht enden Grössen durch Multiplikation oder Division dieser ımt werden muss [3]. Ausschlag gebend zu Gunsten der raischen Lösung aber sind für mich Aufgaben, welche nach ıdem Probebeispiel zu rechnen sind [4]:

[1] Z. B. Aufgabe: 600 ℳ sollen unter 3 Personen so verteilt ›n, dass A 2 Teile, B 4 Teile, C 6 Teile erhält. Die geliche Lösung lautet:

A 2 Teile	1 Teil	= 1 . 100 ℳ	= 100 ℳ
B 4 „	2 Teile	= 2 . 100 „	= 200 „
C 6 „	3 „	= 3 . 100 „	= 300 „
	6 Teil	= 600 ℳ	
	1 „	= 100 „	

[2] Die algebraische Lösung würde lauten:
Die Teile des A, B und C verhalten sich wie 2 : 4 : 6 oder 3; d. h. B bekommt doppelt und C dreimal soviel als A. ıen wir nun an: A bekomme x ℳ, so erhält 2 x ℳ und C ℳ. Da die Teile zusammen gleich der ganzen zu verteilenSumme sein müssen, so erhalten wir mit Weglassung der nnung folgende Gleichung: $x + 2x + 3x = 600$. etc.

[3] Vergl. Löwe: Methodisch geordnete Aufgaben zum kaufischen Rechnen: Teil I, Kapitel: Gesellschaftsrechnung.

[4] Entnommen aus dem soeben citierten Buche.

ℳ 5235 unter 4 Personen so zu teilen, dass B 250 mehr bekommt als A, C 175 mehr als B und D 125 weniger als C. Lösung:

A	1 Tl.	=	1065 ℳ
B	1 Tl. + 250 ℳ	=	1315 „
C	1 Tl. + 425 „	=	1490 „
D	1 Tl. + 300 „	=	1365 „
	4 Tl. + 975 ℳ	=	5235 ℳ.
	4 Tl. (ohne die 975 ℳ)	=	4260 „
	1 Tl.	=	1065 „

Die ganze Lösung der Aufgabe ist weiter nichts als eine verdeckte Nachahmung der Rechnung mit Gleichungen sowohl in der Aufstellung des Ansatzes als auch in der Umformung der Gleichung (siehe das Eliminieren der 975 ℳ auf der linken Seite). Wozu nun dies Blindekuhspielen! Wenn die Aufgabe ohne Gleichung nicht zu lösen ist, warum sucht man das zu verdecken [1]?

Aus alledem geht hervor, dass die Gesellschaftsrechnung die Theorie der Gleichungen verlangt. Erst diese bringt Einheit in das Mannigfaltige, sie erst schafft die Möglichkeit scharfer Begriffsbestimmungen und damit verstandesgemässe Lösungen ohne schablonenhaftes Rechenwerk.

Das Tollste aber leistet die Furcht vor den Gleichungen in der Mischungsrechnung. Gleich das zweite Probebeispiel in dem betreffenden Lehrbuche mag dies beweisen:

Aufgabe: „Wie muss man mischen, um aus zwei Sorten Wein: zu 80 ₰ und zu 150 ₰ pr. l eine Mittelsorte von 120 ₰ pr. l zu erhalten?

120	80	30	=	3 Tl.
	150	40	=	4 „
Die ganze Mischung			=	7 Tl.

d. h. man nehme 3 Tl à 80 ₰ und 4 Tl. à 150 ₰.

Probe:

3 l	à 80 ₰	=	240 ₰
4 l	à 150 „	=	600 „
7 l		=	840 ₰
1 l		=	120 „

[1] Wenn der Verfasser des betreffenden Lehrbuchs erwidern wollte, dass diese Art der Lösung zur Rechnung bestimmt sei, bevor in der Algebra die Gleichungen durchgenommen, so ist zu

Bemerkung: Die Differenzen der einzelnen Sorten von der ttelsorte bezeichnen das Verhältnis der Mischung, welches mer ein umgekehrtes ist, denn: je grösser die Differenz, desto niger muss man nehmen. Daher die Umstellung der fferenz." Nun frage ich: Woher soll den Schülern auch r die Ahnung aufsteigen, dass es bei der Mischung auf die fferenzen der Teilsorten zur Mittelsorte ankommt? Noch ht einmal irgend eine Wahrscheinlichkeit spricht dafür, ganz möglich aber die klare Einsicht. Woher sollen die Schüler ssen, dass im einfachen Verhältnis dieser Differenzen, her, dass im umgekehrten einfachen Verhältnis zu mischen ? Höchstens kann ihnen — und zwar auf sehr umständliche t und deshalb für mittelmässige Schüler schwer verständ-b — plausibel gemacht werden, dass von derjenigen Sorte, ren Preis von der Mittelsorte am weitesten absteht, am nigsten zu nehmen ist. Von da aber bis zum klaren Ver-ndnis der Sache ist noch ein himmelweiter Abstand. Ich be-apte demnach, dass in obiger Lösung eine dreifache Er-leichung enthalten ist, dass in dreifacher Beziehung dreiste hauptungen die Stelle auch nur andeutender Begründung ver-ten. Zu solchen pädagogischen und wissenschaftlichen Unge-aerlichkeiten müssen die Herren Verfasser ihre Zuflucht amen, um eine Sache ohne Gleichung zu lösen, die eben ohne eichung nicht zu lösen ist. Der Beweis aller jener Behaup-igen ist auf folgende Weise zu führen:

Wir rechnen zunächst aus, wieviel l der schlechteren Sorte 1 l der besseren hinzuzufügen ist, um jene Mittelsorte zu ıalten.

Bessere Sorte: 1 l zum Preise von a ℳ = a ℳ
Schlechtere Sorte: x l " " " b ℳ = bx ℳ

Beide Sorten zusammen kosten (a + bx) ℳ

Genau soviel muss die Mittelsorte im Verkauf einbringen.
Mittelsorte: (1 + x) l à m ℳ = m (1 + x) ℳ Da-r die Gleichung mit Weglassung der Benennungen:

$$a + bx = m(1 + x) = m + mx$$
$$a - m = x(m - b)$$
$$x = \frac{a - m}{m - b}$$

:gegnen, dass dann die Anordnung des Lehrstoffs eine sehr :kehrte sein muss. Man rechnet eben nicht eher mit eichungen, als man mit denselben rechnen kann. Eine Ver-:kung der Sache ändert daran nichts.

Wenn demnach zu 1 l der besseren Sorte $\frac{a - m}{m - b}$ l der schlechteren hinzuzufügen sind, so verhalten sich diese Mengen wie $1 : \frac{a - m}{m - b}$ oder $m - b : a - m$. D. h. das Verhältnis der zu mischenden Warenmengen ist umgekehrt proportional den Preisunterschieden der einzelnen Sorten von der Mittelsorte.

Dieser Satz ist nun der Grundsatz fast aller Aufgaben der Mischungsrechnung mit Ausnahme einiger sehr einfacher Fälle, welche denselben nicht voraussetzen. Erst nachdem damit das Mischungsgesetz gefunden ist, kann auf jene erste Art und Weise gerechnet werden, was sogar wegen der Kürze der Lösung sehr zu empfehlen ist. Unser Resultat inbetreff der Mischungsrechnung ist demnach folgendes: Mit Hilfe der Regeldetri können nur solche Aufgaben gerechnet werden, in denen sowohl die Mengen als auch die Werte der einzelnen Teilsorten bekannt sind [1], wenn aber eins dieser Glieder fehlt, ist ohne Gleichungen nicht auszukommen. Ohne solche kann den Schülern auch nicht einmal die Wahrscheinlichkeit von der Richtigkeit der kaufmännischen Rechnung augenfällig gemacht werden.

Das bisher übliche Verhältnis zwischen Algebra und kaufmännischem Rechnen ist ein recht beweiskräftiges Beispiel, wohin man kommt, wenn ein jedes Fach auf seinen eigenen Füssen zu stehen und seine eigenen Wege zu gehen strebt, ohne sich um die anderen Disciplinen zu bekümmern. Der Mangel an gegenseitiger Verbindung unter ihnen ist es, welcher zu einer doppelten Bearbeitung derselben Sachgebiete führt, zu einer kaufmännischen und einer algebraischen. Obgleich dadurch eine Menge Zeit unnütz vergeudet wird, bleibt dennoch die Unterrichtsarbeit eine minderwertige, wie inbezug auf die erste Disciplin im Vorausgehenden des Weiteren auseinander gesetzt worden ist.

Die algebraische Behandlungsweise, welche sich von den oben gerügten Ausstellungen fernhält, ist ihrerseits mit einem anderen noch grösseren Fehler behaftet, welcher sich am besten mit dem Ausdruck der Systemlosigkeit bezeichnen lässt. Man

[1] Vergl. das 1. Probebeispiel nnd etwa noch das 5. von Löwe.

beginnt mit einigen Phantasieaufgaben über reine Zahlen, fügt dann einige aus der Gesellschaftsrechnung, aus der Prozent- und Zinsrechnung, aus der Mischungsrechnung, vielleicht auch einige physikalische, besonders über Bewegung hinzu, welche Serie dann noch ein zweites und drittes Mal über die Bühne zieht; oder aber es wechseln die Gebiete unaufhörlich wie in einem Guckkastenpanorama, in welchem in der Zeit von 15 Minuten die ganze Welt in Bildern flüchtig vorüberzieht. Es ist nicht schwer, in der ersten Anordnung die 3 konzentrischen Kreise wieder zu erkennen, in der zweiten die vermeintlich höchste Vollendung der Pädagogik, welche auf diese Weise jede Schablonenhaftigkeit zu vermeiden und die grösste geistige Selbstthätigkeit der Schüler zu erzielen glaubt. Was es aber bei der letzteren Methode mit der Selbstthätigkeit der Schüler auf sich hat, weiss wohl jeder aus eigener Erfahrung. Der Schüler, dem aus irgend einem beliebigen Gebiete eine Aufgabe gestellt ist, weiss zunächst gar nicht, worauf er seine Gedankenarbeit zu richten hat. Er brütet vor sich hin, ohne einen vernünftigen Gedanken fassen zu können, vielleicht auch rät er hin und her, das eine Mal immer dümmer als das andere Mal Bei einem begabteren Schüler mit einem beweglichen Vorstellungsinhalt mag es passieren, dass dabei durch einen glücklichen Griff, d. h. durch eine freisteigende Vorstellung auch der richtige Gedanke, der die Lösung der Aufgabe verbürgt, empor kommt. In der Regel geschieht dies aber nicht, vielmehr wird bei der Mehrzahl die betreffende Vorstellung nur durch die Hilfe der Mitschüler gehoben. Wenn der Lehrer glaubt, die Schüler arbeiteten selbstthätig, weil er selbst ihnen keine Unterstützung gewährt, so befindet er sich in einem verhängnisvollen Irrtum. Diese Art der Behandlung bleibt von Fall zu Fall auf eine glückliche Eingebung angewiesen, deren Eintritt aber nie mit Sicherheit vorauszusehen ist. Darum wird der Schüler es nie über ein Tasten und Probieren hinausbringen und nie eine gewisse Sicherheit in der Aufstellung des Ansatzes sich erwerben. Dazu gehört ein Eingeweihtsein in die betreffenden Verhältnisse und Begriffe, eine Beherrschung des Stoffes, wie solche nur ein systematischer Unterricht hervorzubringen vermag, denn nur die Kenntnis der Sache kann über Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit der Vorstellungen, über die Art und Weise, wie sie zusammengehören, entscheiden. Darauf aber beruht alles Denken.

Solcher Methode gegenüber sind die konzentrischen Kreise

ein entschiedener Fortschritt. Aber auch sie entsprechen dem heutigem Standpunkte der Psychologie nicht und bedürfen deshalb der Verbesserung. Sie fussen noch auf der alten aristotelischen Theorie der Seelenvermögen. Danach besitzt der Geist von Anfang an bestimmte Kraftkeime, die nur der Übung bedürfen, um sich zu entfalten. So auch die Denkfähigkeit. Der Stoff, woran dieselbe gross gezogen wird, ist dabei Nebensache. Wenn sie einmal erstarkt ist, so erweist sie sich in allen Fällen als stark, ganz unabhängig davon, worüber gedacht werden soll, etwa wie der Organismus eines erwachsenen Menschen stets über ein bestimmtes Kraftmass zu verfügen hat, das in Thätigkeit tritt ganz nach Belieben des Subjekts. Danach ist also die Denkkraft unabhängig vom Stoffe, wer einmal denken gelernt hat, kann über alles logisch und scharf urteilen. Umgekehrt können — und darauf kommt es hier besonders an — in Verfolgung desselben Sachgebiets die Schwierigkeiten so rasch anwachsen, dass die Denkfähigkeit nicht gleichen Schritt halten kann. Dann werden, weil ja die Sache vollständig Nebensache ist, andere Gebiete zur weiteren Übung herangezogen, ehe jenes erste fortgesetzt wird. Die dadurch vermehrte Denkkraft überträgt sich dann ohne Weiteres auf dieses. So erklärt sich die Idee der konzentrischen Kreise in der Algebra. Die Methode ist verkehrt, weil die psychologischen Voraussetzung, aus der sie entsprungen, nämlich die Idee der Übertragbarkeit der gewonnenen formellen Kraft auf beliebige Stoffe, falsch ist. Da vielmehr die Intensität des Denkens nur mit der grösseren Kenntnis der Sache wächst, deshalb nützt das Abspringen von einem Gegenstande auf den anderen keinem von beiden etwas, für den ersteren ist es sogar schädlich, weil die zu ihm gehörigen Vorstellungen unterdess an Klarheit einbüssen. Die Denkfähigkeit in diesem Sachgebiete wird daher bei Beginn des zweiten schwereren Kursus kleiner sein, als sie beim Verlassen desselben Gegenstandes im ersten schon war, und nur um die einstige Höhe für dieses Sachgebiet zunächst wiederzugewinnen, muss eine teilweise oder vollständige Repetition der Aufgaben desselben, welche im ersten Kursus gelöst worden waren, sich notwendig erweisen. Mit anderen Worten: man muss so gut wie von vorn anfangen. Aus dieser negativen Kritik ergeben sich von selbst folgende positive Sätze über die Behandlung der Sachgebiete: Alle sogenannten eingekleideten Aufgaben — es sei gestattet, diesen verkehrten Namen einen Augenblick zu gebrauchen — sind nach Sachgebieten zu

gruppieren. Erst bei der Anordnung der Reihenfolge derselben und innerhalb eines jeden kann die methodische Forderung, vom Leichteren zum Schwereren überzugehen, in Anwendung kommen, vorausgesetzt, dass dem nicht andere. besonders sachliche Schwierigkeiten im Wege stehen. Die Durchforschung muss eine systematische sein sowohl inbezug auf die Gesamtheit der Gebiete als auch in jedem einzelnen, d. h. es darf nicht in das Belieben des Lehrers gestellt werden, das eine zu behandeln, das andere ganz auszulassen, sondern es müssen alle, deren Natur eine rechnerische Bearbeitung erforderlich macht, bearbeitet werden, wenn der Zweck der Erziehung das Gebiet für wert hält, in den Unterricht aufgenommen zu werden. Es darf auch nicht an jeder Gruppe hie und da genascht werden, sondern das Stoffganze muss der Hauptsache nach nach allen Seiten hin betrachtet sein, ehe ein anderes in Angriff genommen wird [1]. Es ist der alte Streit zwischen Form und Materie, welcher sich hier abspielt. Im bisherigen algebraischen Unterricht hat man stets die Rechnungsform als Zweck hingestellt und die Sachgebiete nur als eine hübsche Ausschmückung derselben, als ein vergnügliches Mittel, jene in Anwendung zu bringen, angesehen, was schon aus dem schönen Ausdruck der „eingekleideten Aufgaben" erhellt; denn dieser Name will doch nichts anderes besagen, als dass wir hier Gleichungen vor uns haben, denen zum Schmuck ein hübsches Mäntelchen umgehängt ist. Der erziehende Unterricht verlangt hier wie auch in anderen Fällen eine Umkehrung dieses Verhältnisses, so dass die Sachgebiete als Zweck, die Gleichungsformen nur als dienende Mittel erscheinen. Die Algebra ist demnach nur die Fabrik, in welcher die Werkzeuge geschmiedet werden, die in anderen Disciplinen in Thätigkeit kommen. Ich halte es demgemäss auch für einzig und allein angemessen, wenn der Sachunterricht die Bearbeitung seiner Gebiete selbst übernimmt. Nur dann ist eine umfassende Behandlung derselben, welche den Zusammenhang des Gegenstandes und nicht nebensächliche Momente zur Richtschnur nimmt, möglich. Kein Mensch wird wohl unsere bisherige Einrichtung, wie sie bei dem oben gekennzeichneten Stoffe des kaufmännischen Rechnens üblich ist, als empfehlenswert be-

[1] Wie ein Sachgebiet meiner Meinung nach zu bearbeiten ist, habe ich an dem Beispiel der Bewegungsaufgaben in den Deutschen Blättern Nr. 47 und 48 des Jahrganges 1886 gezeigt.

zeichnen, der zufolge dieses Fach die Behandlung des Gegenstandes nur soweit führt, als die Regeldetri ausreicht, sobald aber Gleichungen zu Hilfe genommen werden müssen, sich um diese auf Kosten der strengen Durchführung herumzudrücken oder gar die Sache von sich abzuwälzen und der Algebra zu überweisen sucht, wodurch ein Zerreissen des sachlich Zusammengehörigen oder eine unnötige Doppelbearbeitung nicht nur desselben Gebiets, oft sogar derselben Aufgaben verursacht wird. Da die Gleichungen nichts anderes als eine die Regeldetri ergänzende Rechnungsform sind, so darf auf jene nicht mehr Rücksicht genommen werden als auf diese. Der Sachunterricht hat seinen Weg ruhig fortzusetzen, ganz gleichgültig, ob zu seiner Bewältigung die eine oder die andere Rechnungsform herangezogen werden muss. Dieser Grundsatz ist auch überall anerkannt, wo die sachlichen Verhältnisse und Begriffe nicht so einfach liegen, dass sie gleichsam sich von selbst verstehen, sondern durch einen besonderen Unterricht erworben werden müssen, wie z. B. in Physik und Geometrie. Diese beiden Wissenszweige bearbeiten schon längst ihre Stoffe selbständig unter Benutzung der Algebra als Hülfsmittel; hier fällt es Niemandem ein, diejenigen Probleme, deren Lösung der Algebra bedarf, aus ihrem Zusammenhang loszulösen und in eine fremde Disziplin hineinzuverweisen. Dem Beispiel der Geometrie und Physik hat das kaufmännische Rechnen zu folgen. Nur eine Ausnahme dürfte von obiger Regel gestattet sein. Wenn nämlich die sachliche Wissenschaft gewisse Anwendungen gewonnener Sätze oder Begriffe hat aussetzen müssen, weil der algebraische Unterricht die dazu notwendigen Formen noch nicht ausgebildet hatte, so sind jene in dem letzteren Fache selbst nachzuholen, um nicht eine Unterbrechung im Fortschritt der vorangehenden Wissenschaft zu verursachen. Das dürfte z. B. der Fall sein bei den mit Gleichungen zu lösenden Aufgaben über die inneren Winkel der Polygone, da die hierher gehörenden Sätze mindestens ein Jahr früher als die Gleichungen im Unterrichte behandelt werden. Die Überweisung ist aber nur ein Notbehelf, welche wohl aus Gründen der Vereinfachung der Schulpraxis einmal zugelassen werden kann, sie darf aber nie als Norm angesehen werden. Der Lehrplan hat vielmehr für ein derartiges Ineinandergreifen der Fächer zu sorgen, dass solche Vorkommnisse möglichst vermieden werden. Dies ist aber bei den mathematischen Fächern besonders schwierig, weil in der Anordnung des Lehrstoffs ihrer

synthetischen Form halber nur geringe Umstellungen gestattet sind. Es wird deshalb kaum möglich sein, alle Inkongruenzen aus dem Lehrplane zu verbannen [1].

Unterrichtsziele und Konzentration.

Wie oben nachgewiesen, ist gerade die Mathematik wegen der grossen Allgemeinheit ihrer Begriffe mehr als jede andere Wissenschaft an konkrete Ausgangspunkte gebunden. Die sachlichen Unterrichtsziele der einzelnen Einheiten sind dem Gebiete der äusseren Welt zu entnehmen. Am besten eignen sich dazu diejenigen Stoffe, welche im nebenherlaufenden Unterrichte der sachlichen Disciplinen behandelt worden sind, weil für diese schon das Interesse der Schüler gewonnen und in frischer Erinnerung lebendig ist. Sobald diese die sachlichen Verhältnisse klargelegt und die herrschenden Begriffe gewonnen haben, hat die Algebra sie unmittelbar aufzugreifen und aus ihnen die mathematischen Resultate zu ziehen. Vom Standpunkte der Mathematik aus betrachtet, muss ein Lehrplan als um so vollkommener geschätzt werden, je mehr er diese gleichzeitige Konzentration gestattet [2]. Der vollständigen Durchführbarkeit

[1] Solche Fälle allerdings, dass der pythagoreische Lehrsatz der Klasse III, die Wurzellehre aber der Klasse I zugewiesen wird, wie dies in dem königl. sächs. Lehrplan für Realschulen vorgeschrieben ist, sind nimmermehr zu billigen, zumal sich diese Inkongruenz leicht vermeiden lässt, wenn erstens eine Vertauschung in der Reihefolge zwischen der Kreislehre und der Flächenvergleichung vorgenommen wird, zweitens die Nacheinanderbearbeitung des Potenzierens und Radizierens in ein Nebeneinander beider, wie dies aus pädagogischen Gründen überhaupt notwendig ist, verwandelt wird. Beide Kapitel, die Flächenvergleichung inclusive des pythagoreischen Lehrsatzes und die Lehre des Wurzelziehens fallen dann auf die Klasse II.

[2] So erlaubt z. B. der sächsiche Lehrplan für Realschulen, die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen an den Flaschenzug und die einfachen Maschinen anzuschliessen und nach Anstellung einiger leicht auszuführender, im Interesse der Verbindung zwischen Geometrie und Algebra aber unbedingt notwendiger Verschiebungen, das Quadrieren und Quadratwurzelziehen an die Berechnung des Quadrates. Ebenso muss das Kubieren und Kubikwurzelziehen den Würfel zur Grundlage nehmen. Die beiden letzteren Verbindungen sind um so notwendiger, weil sie nicht wie die erste willkürlich gemacht, sondern geradezu durch die Geschichte der beiden Wissenschaften, gefordert werden. Im Übrigen muss der Verfasser

stehen aber sowohl von Seiten der übrigen Fächer als auch von Seiten der Mathematik aus viele Schwierigkeiten entgegen. Einmal hat das Lehrplansystem noch mancherlei andere Rücksichten zu nehmen, besonders auf das Nacheinander in jeder Disciplin, das der kulturgeschichtlichen Entwickelung nicht entbehren darf, anderseits gestattet die Mathematik wegen ihres synthetischen Charakters nur geringe Umstellungen in der Aufeinanderfolge der einzelnen Kapitel. Aus beiden Ursachen wird es kaum möglich sein, die gleichzeitige Konzentration überall zur Durchführung zu bringen. Der algebraische Unterricht ist deshalb gezwungen, auch auf früher behandelte Stoffe zurückzugreifen und die Erinnerung daran wieder lebendig in's Bewusstsein zu heben. Ausserdem aber entspringt aus der eigenen Erfahrung der Schüler, welche den Unterricht unaufhörlich begleitet, eine reichliche Quelle sachlicher Anknüpfungspunkte, die mit zunehmendem Alter mehr und mehr anschwillt. Da die Erkenntnisresultate der Erfahrung mehr als andere mit der Persönlichkeit der Schüler verknüpft sind, so vermögen gerade sie in vorzüglicher Weise das Interesse der Schüler zu wecken. Ob auch der Gesinnungsunterricht der Algebra direkt, also ohne Vermittelung der naturwissenschaftlichen Fächer, Probleme zu liefern vermag, kann nur von jenem selbst aus festgestellt werden. Wenn solche vorhanden sind, können sie nur in den ausführlichsten Details der Quellenschriften gefunden werden. Auf jeden Fall müssen Probleme, welche dem Gesinnungsunterricht gleichsam nur äusserlich angeklebt erscheinen, vermieden werden, je älter der Schüler wird, desto mehr merkt er die Absicht und wird — erheitert.

Überhaupt ist zu beachten, dass unsere Wissenschaft, je weiter sie im Unterrichte vorwärts geschritten ist, um so mehr der Verbindungen mit sachlichen Fächern entraten kann, soweit diese aus Gründen des Interesses und des leichteren Verständnisses gefordert werden [1]. Denn wenn auch „ursprünglich dem sprachlichen und mathematischen Stoff als solchem nur ein

---

gestehen, dass er noch weit davon entfernt ist, alle möglichen Konzentrationen aus dem betreffenden Lehrplan herausgefunden zu haben, vor allen Dingen muss er sich auf dem Gebiete der astronomischen Geographie und des Zeichnens die Hilfe der betreffenden Fachmänner erbitten.

[1] Die Verbindung mit den sachlichen Fächern darf aber niemals soweit aufgegeben werden, dass die Mathematik aufhörte, die ihr durch das Lehrplansystem zugewiesene Stellung

mittelbares“ (d. h. ein durch Vermittelung der sachlichen Stoffe erzeugtes) „Interesse entgegenkommt“ (Ziller, allgemeine Pädagogik, Seite 187), so geht doch dasselbe allmählich, wenn sich der mathematische und sprachliche Gedankenkreis abgrenzt und isoliert, auf jene Vorsteilungsmassen selbst über. Ausserdem wächst mit dem zunehmenden Alter und vermehrter Übung auch die Befähigung, abstrakte Begriffe im Denken zu bewältigen. Darum kann auch mit der Zeit „der Faden eines jeden Lehrfaches durch die eigene Triebkraft der Gedanken, die bereits ausgebildet sind, ohne besondere Anstösse von Seiten des Konzentrationsstoffes weiter geführt werden“ (a. a. O. Seite 238). „Die Schulwissenschaft strebt eben wirklich dahin, sich immer mehr dem lückenlosen Fortschritte anzunähern, welche die Fachwissenschaft einhält“ (a. a. O. Seite 257). „Das Fortschreiten nach Art der Fachwissenschaften darf aber erst hinzutreten, nachdem das Material für ihre Grundlagen auf psychologischem Wege durchgearbeitet worden ist“ (a. a. O. Seite 202).

Mir kommt es hier nun vor allen Dingen darauf an, diejenigen Stellen der Algebra aufzuweisen, wo der Fortschritt der inneren „Triebkraft der Gedanken“ überlassen werden kann und nicht der sachlichen Anknüpfungen bedarf.

Wenn wir uns der gebräuchlichen Auffassungsweise bedienen, muss die Algebra in unserem Schulunterricht das bei weitem am besten vorbereitete Fach genannt werden; denn ein sechsjähriger Rechenunterricht bildet einen einzigen grossen Vorbereitungskursus. Nach unseren Auseinandersetzungen ist sogar die Algebra nichts weiter als eine Fortsetzung der grossen Wissenschaft der Arithmetik, welch letztere nur in ihrem Verlaufe den Namen zu wechseln beliebt. Der Anfang der Algebra bezeichnet demnach nicht auch den Anfang der arithmetischen Wissenschaft, wir stehen vielmehr schon mitten darin. Bei ihrem Beginn sind schon ganze, in sich geschlossene Begriffssysteme Eigentum der Schüler, so z. B. die 4 Grundoperationen und die grosse Masse der mit diesen verknüpften Rechenregeln. Die algebraische Didaktik hat die Verpflichtung, die in diesem durch 6 jährige Unterrichtsarbeit errungenen Vorstellungssystem liegenden, vorwärtstreibenden Kräfte zu benutzen. Wenn Schüler im Rechnen die 4 Species mit speziellen

im Unterricht auszufüllen. Dieser Aufgabe, eine Grammatik der Natur zu sein, kann aber in hinreichendem Masse auf der Stufe der Methode genügt werden.

Zahlen auszuführen gelernt haben, so liegt die Analogie, sobald neue Zahlenarten vorgeführt worden sind, nahe genug, zu untersuchen, wie die Rechnung sich mit diesen gestalten müsse. Sachlich konkrete Ausgangspunkte erfordert demnach nur die Einführung der neuen Zahlenbegriffe, der allgemeinen und der relativen Zahlen, die Einführung der neuen Operationen des Potenzierens und Radizierens, in deren Gefolge sich dann die Begriffe der Potenzen und irrationalen Zahlen befinden. Sobald einer dieser Begriffe, z. B. der der relativen Zahlen, gewonnen ist, treibt die Frage, wie man mit diesen rechnet, ganz von selbst auf die 4 Grundoperationen mit ihnen. Dann genügen vollkommen Ziele, die in reinen, aber speziellen Zahlen gehalten sind. z. B. Wir wollen jetzt mit positiven und relativen Zahlen addieren lernen. Welche Fälle ergeben sich? Wir erhalten also folgende Aufgaben:

$$\begin{array}{r} +7 \\ +4 \\ \hline ? \end{array} \qquad \begin{array}{r} +7 \\ -4 \\ \hline ? \end{array} \qquad \begin{array}{r} -7 \\ +4 \\ \hline ? \end{array} \qquad \begin{array}{r} -7 \\ -4 \\ \hline ? \end{array}$$

Dasselbe gilt auch für die Operationen mit Potenzen und Wurzeln. Noch einfacher gestaltet sich die Sache bei den Brüchen: Hier ist im Grunde genommen schon alles aus dem vorangegangenen Rechenunterrichte bekannt, sowohl die Begriffe als auch die Operationen mit ihnen. Der Unterricht hat hier weiter nichts zu thun, als schon Dagewesenes zu repetieren, hie und da zu vervollständigen und die bekannten Rechnungen auf Brüche mit allgemeinen Zahlen zu erweitern Nur eine methodische Schwierigkeit ist zu überwinden. Die vorausgesetzten Begriffe der Rechnungsoperationen sowohl als auch der Brüche sind in einem so frühen Alter des Kindes bearbeitet worden, dass eine scharfe Umgrenzung derselben durch feste Definitionen damals kaum möglich war. Der Rechenunterricht bewegt sich nur in stark psychisch angehauchten Begriffen, die durch langjährige Übung mit Hülfe der unbewussten Abstraktion sich ausgebildet haben. Ein jedes Kind hat die Multiplikation durch fortgesetzte Addition derselben Zahl sich angeeignet, — man denke nur an die Gewinnung des Einmaleinses —, der Begriff derselben ist demnach sicherlich in seinem Geiste vorhanden. Und doch würde man sehr irren, wenn man glaubte, es wüsste nun auch anzugeben, was unter Multiplikation zu verstehen sei. Die Begriffe sind vorhanden, sie bedürfen aber noch der Isolierung und bewussten Fixierung, ehe sie wissen-

schaftlich verwertet werden können. Diese Arbeit hat der algebraische Unterricht zunächst zu besorgen, ehe er sie für seine Zwecke benutzen kann. Da wir aber eine Unterrichtsdisciplin nicht gut mit nackten Repetitionen bekannter Sachen beginnen können, sondern frisch und fröhlich in ein neues Gebiet eindringen müssen, wenn wir das Interesse der Schüler gewinnen wollen, so ist klar, dass wir jene Herausarbeitung an ein neues Kapitel anzuschliessen haben. Dazu eignet sich am besten die Einführung der allgemeinen Zahlen in die Rechnung, die, wie oben bemerkt, einer besonderen Behandlung bedarf, weil sie zuviel ungewohnte Verknüpfungen der Zahlen mit sich bringt, wenn sie auch der Sache nach neue Begriffe eigentlich nicht zutage fördert. Es könnten nun hier im Grunde genommen die Ziele ebenfalls schon in reinen Zahlen gehalten sein Der Verfasser hat auch lange geschwankt, was da zu thun sei. In Erwägung aber, dass auf der einen Seite erfahrungsgemäss die verlangte Isolierung und scharfe Abgrenzung der Begriffe der 4 Species, besonders der umgekehrten Operationen nicht so leicht ist, als es scheinen könnte, und deshalb der Unterricht, um der Klarheit nicht zu entbehren, auch bei abstrakten Zielen vielfach auf sachliche Beispiele hätte zurückgreifen müssen, in Erwägung ferner, dass andererseits Zahlenbeispiele in den Schülern wegen der überaus festen Fixierung der Additions- und Multiplikationsreihen kein inneres Bedürfnis erwecken, auf die Grundbegriffe der Operationen zurückzugehen, hat sich der Verfasser entschlossen, sachliche Aufgaben an die Spitze zu setzen (Vergl. XXI. Jahrbuch). Damit ist einesteils ein fester Punkt geschaffen, welcher überall da wieder hervorgeholt werden kann, wo die Schwierigkeit der Begriffe einen anschaulichen Untergrund der Leichtigkeit des Verständnisses halber verlangt, anderenteils ergiebt sich in der natürlichen Verfolgung dieser Aufgaben für den Schüler ein Zwang, auf die Grundbegriffe der Operationen zurückzugehen, wodurch ein Hinwerfen fertiger Resultate mit Hilfe auswendig gelernter Reihen verhindert werden soll[1]. Sobald aber nun in Verbindung mit den allgemeinen Zahlen die Begriffe der 4 Grundoperationen fertig gestellt sind,

[1] Das sind die Gründe warum in den Präparationen des XXI. Jahrbuchs sachliche Ausgangspunkte gewählt wurden, obgleich in der Aufforderung: Wir wollen jetzt mit den neuen Zahlen, die ihr in der vorigen Stunde kennen gelernt habt, rechnen, d. h. addieren, subtrahieren, multiplizieren, dividieren lernen, ein hinreichendes Motiv zum Fortschritt ge-

kann in ihnen, sobald eine neue Zahlenart in den Bereich des geistigen Auges der Schüler getreten ist, ohne Weiteres die treibende Kraft gesucht werden für den Fortschritt in der Algebra nach Art der Fachwissenschaft. So betrieben, wird das Lob wahr, das Ziller der Algebra spendet, wenn er sagt: „Unter den mathematischen Wissenschaften ist aber die Arithmetik dadurch ausgezeichnet, dass sie die einzige Schulwissenschaft ist, welche ein grösseres Gebiet spekulativer Begriffe dem Schüler im Zusammenhang vorlegen kann.“

---

funden werden muss. Eine zu grosse Potenz des Konkreten war deshalb überflüssig, sie hätte sogar leicht schädlich wirken können, da doch überall die Grundbegriffe der Operationen mit reinen Zahlen hindurchschimmern sollten. Das Interesse an den Aufgaben liegt hier aber nicht am sachlichen Stoffe sondern in der Allgemeinheit der Aufgaben.

VI.

Lehrplan für einfache Volksschulen auf der Grundlage des Ziller'schen Lehrplansystems.

Von

F. Hollkamm.

Man hat vielfach an der Möglichkeit gezweifelt, den Lehrplan der sog. einfachen oder einklassigen Volksschulen so zu gestalten, dass er den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft, wie sie in Ziller's Lehrplansystem ihren Ausdruck gefunden haben, entspricht. Gegner wie Anhänger der Pädagogik Herbarts haben solche Zweifel geäussert. Den Gegnern stand die Unmöglickeit des Unternehmens von vornherein fest. Ihnen galt als Glaubenssatz: Ziller's Lehrplansystem lässt sich auf den Lehrplan einklassiger Volksschulen nicht anwenden. Daraus folgerten sie: Was thun wir mit einem pädagogischen Systeme, „das nur in den bestorganisierten Schulen, unter den günstigsten Verhältnissen" [1] zur Ausführung kommen kann? Diejenigen Anhänger Herbart's, welche zwar den Forderungen Ziller's freundlich gegenüber standen, aber nicht für die volle Verwirklichung seines Lehrplansystems eintraten, waren entweder mit Stoy der Ansicht, einklassige Schulen wären eine Barbarei und müssten

[1] Vergl. Bartels, die Anwendbarkeit der Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze, Wittenberg bei Herose 1885, Seite 42.

aufhören zu existieren[1], oder sie meinten, wie Dörpfeld, der Lehrplan nach Ziller's Grundsätzen würde in der einklassigen Schule so in's Gedränge geraten, dass von seiner ursprünglichen Gestalt nicht viel übrig bleiben könne[2]. Dagegen nahmen die Herbartianer, welche den Ideen Ziller's zustimmten, eine mehr abwartende Stellung zu der Frage ein. Den Gegnern hielten sie entgegen: „Wenn in Schulen mit weniger“ (als acht) „Klassen der richtige Lehrplan nicht durchgeführt werden kann, so müssen diese Schulen in Wegfall kommen“[3]. Die Verfasser der „Schuljahre“ endlich bezeichnen die Fragen nach der Einführung der Ideen Ziller's in die ein- oder wenig klassigen Schulen als „curae posteriores“, worauf die Gegner, vielleicht eine innere Verlegenheit vermutend, nur um so lauter ihre dogmatische Behauptung wiederholten. Sie glaubten dazu um so mehr das Recht zu haben, als selbst der rein theoretische Nachweis, es sei sehr wohl möglich, Lehrplan und Lehrverfahren der einklassigen Schulen nach den Ideen Ziller's zu regeln, übermässig lange auf sich warten liess, von praktischen Versuchen nach dieser Richtung hin aber erst recht keine Rede war.

Allerdings hat die genannte Verzögerung ihren Grund in hemmenden, äusseren Umständen, die den Gegnern der Herbart-Ziller'schen Pädagogik ebenso bekannt sein mussten als ihren Anhängern. Zunächst musste die auf Anschauungen Herbarts und Ziller's ruhende pädagogische Wissenschaft an ihrer Ausgestaltung arbeiten, musste sich gegen die Angriffe zahlreicher Gegner verteidigen und vor allen Dingen erst über geeignete Kräfte verfügen, die auf den verschiedenen Feldern des weitläufigen Schulgebiets thätig waren, ehe sie versuchen konnte, ihre Ideen zur Anwendung zu bringen. Und wer sollte diese Arbeit für die einklassige Volksschule besorgen? Etwa ein Professor der praktischen Pädagogik? Es ist bekannt, wie kümmerlich die Pädagogik an unseren Universitäten vertreten ist. Pädagogische Universitätsseminare, wie Brzoska sie fordert, mit denen alle Arten von Übungsschulen verbunden sind, „mit Einschluss einer Anstalt, in welcher der Unterricht wie in Dorfschulen erteilt wird,“[4] wären vielleicht am besten geeignet,

[1] Stoy, Encyklopädie. 2. Aufl. Seite 316.
[2] Dörpfeld, Didaktischer Materialismus. 2. Aufl. Seite 94—95.
[3] Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers. Seite 12.
[4] Brzoska, Notwendgikeit päd. Seminare. Neue Ausgabe von Dr. W. Rein. Seite 180.

Gelegenheit zur theoretischen und praktischen Lösung des Problems zu geben, aber wir besitzen sie nicht. Lehrer an Gymnasien und Realschulen, an städtischen Bürger- und Volksschulen hatten keine Veranlassung zur Untersuchung der beregten Frage, und zudem fehlte es ihnen an der nötigen praktischen Erfahrung über die einklassige Volksschule. Die meisten Schüler Ziller's waren aber an Schulen der oben genannten Art angestellt. Eher noch war es möglich, an den Übungsschulen der Volksschullehrerseminare Versuche anzustellen. Aus solchem Kreise ist auch die einzige Schrift über die einklassige Volksschule hervorgegangen, deren Verfasser auf dem Standpunkte Ziller's steht [1]. Charakteristisch ist es für die ganze Angelegenheit, dass der erste Versuch, Ziller's Lehrplansystem in einer einklassigen Volksschule zu verwirklichen, „in der freien Schweiz" angestellt wurde. An unseren deutschen resp. preussischen Seminarschulen sind solche Versuche erst dann möglich, wenn die Schulbehörden sie gestatten oder verfügen Beides ist noch nicht der Fall. Überdies haben viele Seminare keine einklassigen Übungsschulen, sondern nur mehrklassige. Es darf ferner nicht vergessen werden, dass die meisten Lehrer an unsern Volksschul-Seminaren wohl eine theologische resp. philologische Fachbildung oder auch eine gute Elementarbildung genossen haben, dass ihnen aber nur höchst selten Gelegenheit gegeben ist, sich eine pädagogisch-wissenschaftliche Bildung anzueignen. Das Fehlen selbständiger Professuren für Pädagogik und der Mangel pädagogischer Universitätsseminare macht es den meisten Seminarlehrern unmöglich, die pädagogische Wissenschaft gründlich und an der Quelle zu studieren. Wie konnte man von ihnen verlangen, dass sie die idealen Forderungen der pädagogischen Wissenschaft in der Praxis der einklassigen Seminarübungsschulen verwirklichen sollten! Von den Kreis-Schulinspektoren gilt in vieler Hinsicht dasselbe, was von den Seminarlehrern gesagt wurde. Die meisten von ihnen haben nie in einer einklassigen Volksschule unterrichtet und kennen dieselbe nur aus Revisionen. Viele von ihnen versehen ihr Amt als Nebenamt neben einem, die ganze Kraft eines treuen Mannes beanspruchenden Kirchenamte. Am schwersten ist die Lösung der Aufgabe offenbar für die an einklassigen Schulen angestellten Lehrer. Eine pädagogisch-wissenschaftliche Ausbildung vermochten ihnen unsere Seminare, wie sie gegenwärtig gestaltet

[1] Florin. Methodik der Gesamtschule. Zürich 1886.

sind, nicht zu geben. Dieselbe durch Bücherstudium zu erwerben, ist an und für sich schon schwer. Sich bei anstrengender Schularbeit, bei kümmerlicher Besoldung, bei Mangel an Rat und Förderung zunächst einzuarbeiten in die wissenschaftliche Pädagogik, sodann über die Durchführbarkeit ihrer idealen Forderungen Versuche anzustellen, endlich die Ergebnisse dieser Versuche schriftlich darzustellen: das ist eine Arbeit, welche, wenn sie nur einigermassen befriedigend gelöst werden soll, einen langen Zeitraum beansprucht.

Viele der angeführten, eine baldige Lösung des fraglichen Problems erschwerenden Umstände möchte auch der Verfasser dieses Aufsatzes als Entschuldigungsgründe für die Mängel desselben geltend machen. Immerhin war es ihm möglich, die zwei wichtigsten Ideen des Ziller'schen Lehrplansystems auf ihre Anwendbarkeit hin zu prüfen und über die dritte Idee, die der kulturhistorischen Stufen, wenigstens im Privatunterricht einige Erfahrungen zu sammeln.

Um zu erfahren, ob sich der Lehrplan für einfache oder einklassige Schulen den Ideen der Herbart-Ziller'schen Pädagogik gemäss einrichten lässt, muss zunächst das Wesen dieser Schuleinrichtung dargelegt werden.

Unter einer einfachen resp. einklassigen Schule versteht man die Schuleinrichtung, bei welcher ein Lehrer sämtliche Kinder eines Schulbezirks unterrichtet. Gestattet es die Zahl der Schüler, sie in allen oder doch in den meisten Stunden gemeinsam zu unterrichten, so ist die Schule eine ungeteilte einklassige Schule, die sich wieder in zwei Formen darstellt. Entweder erscheinen in allen Stunden alle Kinder, oder die jüngeren Kinder sind von dem Besuche einiger Stunden befreit. Im ersteren Falle heisst die Schule Gesamtschule. Der Name ist in der Schweiz gebräuchlich, wo sich diese Form der ungeteilten, einklassigen Schule am häufigsten findet. In Deutschland kommt die zweite Form am meisten vor. Sie bildet den Übergang zur geteilten einklassigen Schule, bei der die eine Hälfte der Schüler vormittags, die andere nachmittags unterrichtet wird. Diese Schuleinrichtung heisst auch Halbtagsschule. Weil bei der geteilten wie bei der ungeteilten einklassigen Schule nur ein Klassenzimmer zur Verfügung steht, hat man beiden Schulformen den Namen einklassige Schule gegeben. Sie findet sich zumeist in kleinen Dörfern. Jedoch bewirken Rücksichten auf Konfession und Nationalität auch in grösseren Orten die Einrichtung solcher Schulen. Nicht nur in der

Schweiz, sondern auch in Deutschland ist ihre Zahl ziemlich gross und übersteigt dem Prozentsatz nach die Zahl jeder der übrigen Schularten. In der folgenden Arbeit ist nur von der deutschen Form der ungeteilten einklassigen Schule die Rede.

Zwei Eigentümlichkeiten zeichnen die einklassige Schule vor andern Schularten aus. Da es unmöglich ist, den Unterricht in ihr so zu gestalten, dass alle Zöglinge der Schule gleichzeitig und mit Erfolg an ihm teilnehmen können, so ist der Lehrer genötigt, verschiedene Abteilungen zu bilden. Auch der Lehrer einer zwei- oder dreiklassigen Schule ist dazu gezwungen, aber in der einklassigen Volksschule ist die Zahl der Abteilungen am grössten. Da immer nur eine Abteilung unterrichtet werden kann, so müssen die übrigen Abteilungen auf irgend eine Weise beschäftigt werden. Schriftliche und mündliche Arbeiten aus dem Unterrichtspensum sind zwar das geeignetste Mittel dazu. Um aber die Zöglinge bei ihren Arbeiten zu unterstützen, um ihnen Gelegenheit zum Sprechen zu geben, um sie überhaupt zu strengerem Arbeiten zu nötigen, hat man in den einklassigen Volksschulen die Einrichtung getroffen, gewisse Abteilungen durch Schüler, die man Lehrschüler oder Helfer nennt, beschäftigen zu lassen. Es findet sich in den einklassigen Schulen selbst, wie in den Werken über diese Schulen die bunteste Mannigfaltigkeit von Einrichtungen einerseits und Meinungen andrerseits, sowohl in bezug auf die Abteilungsfrage als auch in bezug auf Lehrschüler und Helfer. Was die Abteilungen betrifft, so schwankt ihre Zahl zwischen zwei und sieben. Oft richtet sie sich nach der Natur der einzelnen Fächer und ist mithin in den verschiedenen Fächern verschieden. Seltener findet man eine beständig gleiche Zahl von Abteilungen. Der eine Methodiker will für Unterricht und Übung gleichviel Abteilungen, der andere fordert, man solle beim Unterricht weniger Abteilungen bilden als bei der Übnng. Auch darüber, welche Jahrgänge von Schülern jeder Abteilung zuzuweisen seien, ist man uneinig. Gleich gross ist die Verwirrung bei der Helferfrage. Die einen wollen Schüler nur zur Aufsicht, die andern daneben auch bei der Einprägung resp. Einübung verwenden. Hier gestattet man dem Helfer zu reden, dort nicht. In jenem Werke ist die Verwendung der Helfer im Schulplan geregelt, in diesem will man allein ihre freie Verwendung gutheissen. Manche Lehrer benutzen in allen Fächern Helfer, andere nur in Neben-

fächern. Solche bunte Mannigfaltigkeit muss überall da herrschen, wo die pädagogische Wissenschaft noch keine festen Normen aufzustellen vermochte, und wo deshalb der Willkür, dem persönlichen Belieben ein weiter Spielraum gelassen ist. Aber bei alledem kommen die einklassigen Schulen darin überein, dass sie vollständige Schulkörper darstellen, die statt der Klassen in Abteilungen gegliedert sind, und bei denen die Lehrer genötigt sind, zu ihrer Hülfe Schüler in Anspruch zu nehmen.

Eine solche Schuleinrichtung muss mit mancherlei Gefahren und Nachteilen verbunden sein Dieselben lassen sich im letzten Grunde auf eine Ursache zurückführen. Da die einklassige Schule von Kindern besucht wird, die nach Alter, Geschlecht, Stand und Erziehung verschieden sind, so sind in ihr die Abstände unter den Schüler-Individualitäten grösser als in der mehrklassigen Schule. Darin liegt einerseits die Gefahr, die Individualität der Zöglinge nicht genügend zu berücksichtigen, andrerseits führt die wirkliche Berücksichtigung derselben, welche die Einteilung der Schülermasse in mehrere Abteilungen nötig machte, zu Zeit- und Kraftzersplitterung und zu Störungen aller Art. Diese in der einklassigen Schule unvermeidlichen Nachteile treffen besonders Regierung und Unterricht, weniger die Zucht, wiewohl auch diese indirekt geschädigt wird.

Die Regierung ist in der einklassigen Volksschule auf die verschiedenste Weise erschwert. Während eine Abteilung unterrichtet wird, müssen die übrigen still oder durch Helfer beschäftigt werden. Der Lehrer richtet seine Aufmerksamkeit natürlich zunächst auf den Unterrichtsgegenstand und auf die zu unterrichtende Abteilung. Die nicht unmittelbar am Unterricht teilnehmenden Schüler kann er nur mangelhaft beaufsichtigen. Glauben sich dieselben unbeaufsichtigt, so wagen sie leicht Ausschreitungen gegen die Schulordnung. Ferner ist es nicht zu vermeiden, dass einzelne Schüler die Lösung der ihnen gestellten Aufgaben früher vollenden als die übrigen. Auch von ihnen drohen den noch arbeitenden Schülern Störungen. Endlich stört das Geräusch, welches die unterrichtete Abteilung verursacht, die arbeitenden Abteilungen und umgekehrt. Daher nimmt die Regierung leicht überhand und wird oft genötigt, zu harten Massregeln zu greifen. Nimmt der Lehrer, um dem zu entgehen, seine Zuflucht zu Schülern, die ihn bei Aufrechterhaltung der Ordnung unterstützen sollen, so liegt die andere

Gefahr nahe, dass die jüngeren Schüler von den älteren unterdrückt werden.

Noch mehr Gefahren drohen dem Unterrichte. Zunächst sei darauf hingewiesen, dass jede Störung der Ordnung auch den Unterricht schädigt. Ein andrer Übelstand ist die unvermeidliche Zersplitterung der verfügbaren Zeit. Dieselbe verteilt sich auf die einzelnen Abteilungen, so dass nur ein Bruchteil jeder Stunde dem Unterrichte einer Abteilung gewidmet ist. Dieser Bruchteil wächst mit Verminderung der Abteilungen und nimmt ab mit ihrer Vermehrung. Die Unterrichtsstunden schrumpfen daher für jede Abteilung zu Halbstunden, ja zu Drittel- oder Viertelstunden zusammen. Darin liegt eine zweifache Gefahr. Selbst bei der sorgfältigsten Vorbereitung und bei der gewissenhaftesten Zeitbenutzung kommt es vor, dass die für eine Abteilung bestimmte Zeit nicht zur Vollendung des Unterrichtspensums ausreicht. Entweder vollendet nun der Lehrer das Pensum. Dann muss er die Unterrichtszeit der einen Abteilung erhöhen, womit in dieser Stunde eine Verminderung derselben für die übrigen Abteilungen verbunden ist. Leicht geschieht es infolge dessen, das sin der betreffenden Stunde eine Abteilung den Unterricht des Lehrers ganz entbehren muss. Oder der Lehrer bricht vor der Vollendung des Pensums ab. Dann sinkt die unvollendet gebliebene Vorstellungsreihe und in der nächsten Stunde muss meist von vorn angefangen werden. Trachtet der Lehrer, um beiden Übeln zu entgehen, nach Vereinfachung des Lehrverfahrens, so tritt oft der Fall ein, dass notwendige Lehrthätigkeiten wie Einprägung, denkende Verarbeitung des Stoffes, Übung und Anwendung unterlassen werden, oder dass die Anschaulichkeit der Darbietung Schaden leidet. Gleich nahe liegt die Gefahr, entweder in Schlendrian oder in nervöses Hasten und Jagen hineinzugeraten. Wie mit der Zeit, so verhält es sich auch mit der Kraft des Lehrers. Sie wird, da sich der Lehrer verschiedenen Abteilungen zuwenden muss, vielfach zersplittert und obendrein übermässig angestrengt. Schon die Notwendigkeit, ein bestimmtes Pensum in knapp bemessener Zeit unter allen Umständen zu erledigen, verlangt ziemliche Kraftanstrengung. Stets von neuem treten geistig frische Kinder vor den mehr und mehr ermattenden Lehrer. Bei jedem Wechsel der Abteilungen sind neue Unterrichtspensen zu behandeln, und ist das Verfahren entsprechend der Abteilung zu modifizieren. Zu keiner Zeit ist es dem Lehrer möglich, von der anstrengenden Arbeit des kunstvollen Unterrichts

einigermassen auszuruhen, da er die ganze Stunde unterrichten muss, während der Lehrer einer mehrklassigen Schule den Unterricht aussetzt, wenn er seine Schüler mit schriftlichen Arbeiten beschäftigt. Durch solche unausgesetzte Geistesanstrengung vermindert sich die Geistesfrische des Lehrers von Stunde zu Stunde. Da von ihr zum grossen Teil der Erfolg des Unterrichts abhängt, so ist eine Schädigung des letzteren unausbleiblich. Dieselbe tritt noch durch einen andern Umstand ein. Trotz der Teilung der Schüler in Abteilungen sind innerhalb einer jeden Abteilung die Individualitätsverschiedenheiten unter den Zöglingen bedeutend genug. Sollen nun mehrere Schüler, deren Vorstellungskreise vielfach von einander abweichen, gleichzeitig mit demselben Gegenstande unterrichtlich beschäftigt werden, so ist das nur möglich, wenn zugleich eine ihnen allen gemeinsame Vorstellungsmasse vorhanden ist. Der Lehrer muss dieselbe kennen und berücksichtigen. Er muss beständig von ihr ausgehn und darf sich nie zu weit und zu oft von ihr entfernen. Je grösser diese Vorstellungsmasse ist, desto eher gelingt der Massenunterricht, dessen Hauptbedingung ihr Vorhandensein ist. Umgekehrt wird der Unterricht um so schwerer, je kleiner die gemeinsame Vorstellungsmasse ist. Der letztere Fall muss aber eintreten, wenn die Verschiedenheiten unter den Schülerindividualitäten bedeutend sind. Nicht immer ist es dann dem Lehrer möglich, beim Unterrichte die Richtung einzuhalten, welche gleichsam die Mittellinie zwischen den Individualitäten bildet. Er kann ihnen darum nicht in genügendem Masse gerecht werden, und dadurch wird auf viele Schüler der Abteilung ein Druck ausgeübt, der ihr Interesse lähmt und ihre Fortschritte verzögert. Dieser Druck ist in der einklassigen Schule unvermeidlich, da man, um alle Individualitätsunterschiede ihrer Zöglinge genügend zu berücksichtigen, eine übermässig grosse Zahl von Abteilungen bilden müsste. Dass durch diesen Druck der Unterricht geschädigt wird, ist selbstverständlich. Endlich muss noch darauf hingewiesen werden, dass der Lehrer bei seinem Unterricht auf mancherlei Zeitverluste rechnen muss, die beim Wechsel der Beschäftigungen der einzelnen Abteilungen, bei der Durchsicht der Arbeiten und bei anderen Gelegenheiten entstehen und den Unterricht hemmen.

Geringer ist der Schaden, den die Zucht erleidet. Eigentlich wird sie nur indirekt benachteiligt, einmal dadurch, dass die Regierung sie einschränkt, sodann dadurch, dass der Unterricht Hindernisse erfährt. In bezug auf den letzteren Punkt ist hervorzuheben, dass die Zucht, um den Zögling zum

sittlichen Wollen und Thun zu bewegen, der Vorstellungen bedarf, in denen dasselbe wurzelt. In dem vorstellungsarmen Kinde muss die Aufgabe der Zucht eine schwerere sein, als in dem Kinde, das einen wohldurchgebildeten und reichen Vorstellungskreis besitzt. Jede Schädigung des Unterrichts benachteiligt demnach die Zucht.

Die einklassige Schule bietet neben Nachteilen auch zahlreiche Vorteile, die vorzüglich der Zucht und dem Unterrichte, in geringerem Masse der Regierung zu gute kommen. Für die Zucht ist besonders wichtig der familienhafte Charakter der Schule, die enge Verbindung, die zwischen dem Lehrer und seiner Schulgemeinde möglich ist und die Einheitlichkeit der Schuleinrichtung. Den Charakter einer Familie erhält die Schule dadurch, dass Knaben und Mädchen, ältere und jüngere Schüler die Schule gemeinsam besuchen, dass die Schüler vielfach untereinander verwandt sind oder befreundeten Familien angehören. Alles das macht es möglich, Schüler durch Schüler zu beeinflussen. Die Sittsamkeit der Mädchen wirkt mildernd auf die ungestümeren, zu Rohheiten geneigten Knaben; die Verständigkeit der älteren Schüler tritt dem Unverstande der jüngeren entgegen u. s. w. Unschätzbar ist eine enge Verbindung mit der Schulgemeinde, die der Lehrer zunächst ausnutzen muss, um auf bessere häusliche Kinderzucht hinzuwirken. Endlich wird es dem Lehrer nicht schwer werden, die nötigen Veranstaltungen der Zucht im engeren Sinne, d. h. des Schullebens, ins Werk zu setzen. (Schulgottesdienste, patriotische Schulfeste, Schulreisen, eine Schulbibliothek u. s. w.) Welche Vorteile für die Zucht sich aus der Einheitlichkeit der Schuleinrichtung ergeben, ist im 21. Jahrbuche dargelegt [1], ebenso die Bedeutung derselben für den Unterricht. Der letztere wird auch durch die beiden andern von den drei Faktoren, die oben genannt wurden, gefördert. Man denke nur an die Nachhülfe, die jüngern Schülern durch die älteren Geschwister oder Mitschüler zuteil wird, an die Unterstützung, welche Vater und Mutter, vielleicht unterwiesen vom Lehrer, ihren Kindern können angedeihen lassen, an die Opfer, welche eine Schulgemeinde für die Schule bringt, wenn es der Lehrer versteht, Interesse für dieselbe zu erwecken. Der Unterricht wird noch durch eine Reihe andrer Umstände begünstigt, die mit der Abteilungsfrage zusammen-

[1] J. Tews, Die Durchführung der Schulklassen. Jahrbuch XXI. S. 180—248.

hängen. Den Nachteilen, welche die Einteilung in Abteilungen bringt, steht der Vorteil gegenüber, dass die Grösse der Abteilungen abnimmt, wenn ihre Zahl wächst. Es unterrichtet sich weit leichter, wenn eine Abteilung wenig, als wenn sie viel Schüler zählt. Ferner ist es dem Lehrer leichter möglich, ein Kind aus einer niederen in eine höhere Abteilung zu versetzen. Dadurch kann den Fortschritten der begabteren Kinder besser Rechnung getragen werden, als das in mehrklassigen Schulen möglich ist. Auch kann der Schaden, welchen schwächere Schüler erlitten haben durch Sitzenbleiben in einer Abteilung, später wieder ausgeglichen werden, indem man sie schneller versetzt. Endlich muss beachtet werden, dass zwar die Verschiedenheiten unter den Schülerindividualitäten bei den Abteilungen der einklassigen Schule grösser sind als bei den Klassen der mehrklassigen Schule, dass aber in der ersteren eine Ausgleichung der Differenzen nicht allzuschwer fällt, einmal weil der Lebenskreis der Kinder eng ist, dann weil Eltern und Schüler bei diesem Ausgleich Hülfe leisten, zuletzt weil der Lehrer längere Zeit auf das Kind einwirken kann. Dieser letztere Umstand begünstigt auch die Regierung. Der Lehrer der einklassigen Schule wird den Schülern leichter eine Autorität, er erwirbt sicherer ihre Liebe als der Lehrer der mehrklassigen Schule, weil er allein, und weil er mehrere Jahre hindurch mit ihnen in Berührung kommt. Autorität und Liebe sind aber die wirksamsten Mittel der Regierung. Dass dieselbe durch einen guten Unterricht und durch eine wirksame Zucht indirekt auch gefördert wird, bedarf keines weiteren Beweises [1].

Überblicken wir nochmals die Nachteile und Vorteile der einklassigen Schule. Bei den ersteren zeigt es sich, dass sie sich unter allen Umständen geltend machen, mithin nicht vermieden, höchstens gemildert werden können, während die letzteren nur für den ihre günstige Wirkung äussern, der sie auszunutzen versteht. Wirklichen Nachteilen stehen mögliche Vorteile gegenüber. Die Persönlichkeit des Lehrers ist es, welche allein aus möglichen Vorteilen wirkliche machen kann. Ihr Einfluss zeigt sich auch bei den Nachteilen der Schule. Den gewissenlosen und nachlässigen Lehrer treiben sie zu Mechanismus und Schlendrian. Dagegen nötigen sie den gewissenhaften Lehrer

[1] Vergl. zu dem ganzen Abschnitt: Dörpfeld, Zwei pädagogische Gutachten, bes. S. 4—9.

beständig zu pädagogischem Verfahren. Will er bei knapp bemessener Zeit sein Pensum vollenden, so muss er sich vorbereiten, muss unnütze Worte vermeiden, sich an schnelles Überlegen und Handeln gewöhnen, sich bei der Darbietung auf das Notwendigste beschränken, muss der Übung und Anwendung einen Platz einräumen u. s. w. Durch die Mängel seiner Schulorganisation wird der Lehrer beständig an die Mängel seines Verfahrens erinnert, welch letztere er um so schmerzlicher empfindet und um so rascher zu beseitigen strebt, je treuer und gewissenhafter er ist. So hat die Persönlichkeit des Lehrers in der einklassigen Schule eine noch weit höhere Wichtigkeit als in der mehrklassigen.

Die Persönlichkeit des Lehrers, so wichtig sie überall ist, vermag jedoch eine, auf wissenschaftliche Überlegungen sich stützende Theorie des Lehrplans und des Lehrverfahrens nicht entbehrlich zu machen. Ihre Tüchtigkeit wird sich gerade darin mit zeigen, dass sie solche Überlegungen nicht geringschätzt. Da nun Ziller's Lehrplansystem die auf wissenschaftlicher Basis ruhenden Theorien des Lehrplans und des Lehrverfahrens enthält, so sind wir damit vor die Frage gestellt: Ist die Einführung des Ziller'schen Lehrplansystems in den Lehrplan einklassiger Volksschulen nötig oder kann auf einzelne Ideen desselben oder gar auf das ganze Lehrplansystem verzichtet werden?

Zugeben wird man zunächst, dass die einklassigen Schulen zu den Erziehungsschulen, nicht aber zu den Lernschulen gehören[1]. Selbst dann, wenn sie bei ihrem Unterricht auf die Bedürfnisse der Landbevölkerung, der ihre Schüler später meist angehören, die eingehendste Rücksicht nehmen, ist der Unterschied zwischen ihnen und den zur Kategorie der Lernschulen gehörenden Ackerbauschulen leicht zu erkennen. Dass zahlreiche einklassige Volksschulen thatsächlich noch Lernschulen sind, d. h. dass in ihnen das Wissen Selbstzweck ist, und dass sie darum ihren Schülern in möglichst kurzer Zeit einen möglichst reichen Schatz von Kenntnissen und Fertigkeiten zu verschaffen suchen, kann zwar nicht geleugnet werden. Das hat seinen Grund darin, dass von den Lehrern resp. den Pflegern dieser Schulen die Idee einer christlichen Erziehungsschule entweder noch nicht in ihrer ganzen Tiefe erfasst wurde, oder

[1] Ziller, Grundlegung, Seite 12—18. Allgemeine Pädagogik, bes. Seite 136—139.

dass die aus jener Idee sich ergebenden Folgerungen von ihnen nicht erkannt oder nicht zugegeben und darum auch nicht verwirklicht werden. Das ändert jedoch an der Thatsache nichts, dass auch die einfachsten Volksschulen Erziehungsschulen sind, die es als ihr Ziel ansehen müssen, aus ihren Zöglingen sittlich-religiöse Charaktere zu bilden, und die diesem Ziele jedes andere unterordnen.

Soll aber die einklassige Schule ihre Zöglinge zu charaktervollen sittlich-religiösen Persönlichkeiten erziehen, so folgt daraus, dass sie ihnen zu diesem Zwecke einen relativ-vollständigen, wohl durchgebildeten Vorstellungskreis übermitteln muss, dessen Vorstellungen durch den Unterricht in einen solchen Zustand versetzt sind, der es ihnen möglich macht, bei eintretender Gelegenheit in ein Wollen überzugehen und dadurch ein Handeln herbeizuführen. Mit andern Worten: Die einklassige Schule muss, wie jede andere Erziehungsschule, für ein gleichschwebend vielseitiges Interesse sorgen. Trotzdem diese Forderung bei den Anhängern der Pädagogik Herbart's sicher keinen Widerspruch finden wird, so wird es doch aus gewissen Gründen, nicht überflüssig sein, die Beweise für ihre Berechtigung kurz anzuführen. Leider findet man nämlich bei vielen, besonders auch bei hochgestellten und darum im öffentlichen Leben sehr einflussreichen Personen die Ansicht, die Kinder der niederen Volksklassen bedürften einer gründlichen und vielseitigen Bildung nicht. Eine solche Bildung sei vielmehr für sie und für das Wohl des Staates schädlich. Diese Meinung ist verhängnisvoll für das Gedeihen der niederen Volksschulen. Sie führt mit Notwendigkeit dahin, dass eine umfangreiche Gruppe bestimmter Erziehungsschulen der Verkümmerung anheimfällt, und dass das niedere Volk in Unkultur und Barbarei versinkt Sie kann daher gar nicht eifrig genug bekämpft werden.

Vom Standpunkte der Herbart'schen Pädagogik aus ist sie nicht allzuschwer zu widerlegen. Jene Ansicht ist dadurch entstanden, dass man das blosse Wissen nicht genügend unterschied von dem vielseitigen Interesse, das man im gewöhnlichen Leben unter dem Worte Bildung versteht. Allerdings ist ein buntscheckiges, in seinen Teilen nur lose oder gar nicht zusammenhängendes, auf mechanische Weise erzeugtes und ungenügend bearbeitetes, darum auch totes Wissen eine grosse Last für den Schüler. Aber der erziehende Unterricht verwirft eben ein solches Wissen, wenn er fordert, der Zögling solle mit viel-

seitig-gleichschwebendem Interesse erfüllt werden. Bei der Erzeugung eines solchen kommt es weniger auf den Reichtum des Vorstellungskreises an, als darauf, dass demselben keine wesentlichen Vorstellungsgruppen ganz fehlen und dass er wohl bearbeitet ist. Beides müsste die einklassige Volksschule zu bewirken suchen, wenn sie auch, was Reichtum und Umfang des Vorstellungskreises betrifft, mit keiner der andern Arten von Erziehungsschulen wetteifern kann.

Schon mit Rücksicht auf den einzelnen Menschen ist es notwendig, dass die einklassige Schule ihre Zöglinge mit vielseitigem Interesse erfüllt. Dieses Interesse ist, wie Ziller in seiner Grundlegung [1] nachweist, ein Schutzmitel gegen Begierden, ein Rettungsmittel in den Stürmen des Schicksals und ein Hülfsmittel für irdische Wirksamkeit. Darum sollten die Kinder der Armen und Niedrigen unbedingt damit ausgerüstet werden. Auf ihnen wird voraussichtlich der Druck des Lebens am schwersten ruhen, und überdies wird es ihnen im Kampfe des Lebens oft an andern Waffen fehlen.

Noch einleuchtender wird die Notwendigkeit, jene Forderung zu erfüllen, wenn man an die Bedürfnisse und an den Zustand unserer sozialen Gemeinschaften denkt. Zur Führung eines rechten, insbesondere eines christlichen Familienlebens, ist ein hoher Grad von Geistes- und Charakterbildung erforderlich. Die bürgerliche Gemeinde verlangt nicht nur von ihren herrschenden, sondern auch von ihren dienenden Gliedern ausser allerlei Kenntnissen auch Gemeinsinn und Opferwilligkeit. Die christliche Kirche fordert dasselbe, doch in weit höherem Grade und aus gewichtigeren Gründen. Jeder Christ soll ein lebendiges Glied der christlichen Gemeinde sein. Die Kirche muss verlangen, dass alles gethan werde, um auch das ärmste Arbeiterkind zu einem Gotteskinde zu erziehen und durch die Taufe erwirbt jedes christliche Kind ein Recht auf eine solche Erziehung. Endlich verlangt die Kirche Verständnis für Predigt und seelsorgerische Ermahnungen. Was den Staat betrifft, so ist sein Gedeihen abhängig von zahlreichen Bedingungen, zu deren Erfüllung die Volkserziehung wesentlich beitragen muss, deren wichtigster Faktor wiederum der erziehende Unterricht der Schule ist. Der Staat verlangt von der Schule, dass sie durch denselben beitrage zur Erzeugung und Erhöhung von Vaterlandsliebe, von Treue und Gehorsam

[1] Paragraph 15 und 17.

gegen die Obrigkeit u. s. w., und dass durch den auf die menschliche Arbeit sich beziehenden Unterricht der Wohlstand sich hebe. Vor allen Dingen muss der Staat wünschen, dass die auf seinem Boden arbeitenden Erziehungsschulen nicht versäumen, für einen gemeinsamen Vorstellungskreis zu sorgen, der ein vereinigendes Band nicht nur für ihre Zöglinge, sondern auch für die erwachsenen Glieder des Staates bildet. Ohne solche Beziehungs- und Vereinigungspunkte ist ein Streben der verschiedenen Stände nach Verwirklichung nationaler Ziele nicht denkbar, weil die gegenseitige Verständigung unter ihnen unmöglich ist. Das gilt selbst für die Personen, welche die grössten Gegensätze im sozialen Leben darstellen, für das Oberhaupt des Reiches und den niedrigsten seiner Unterthanen. Nur dann, wenn zwischen ihnen ein gemeinsamer Vorstellungskreis vorhanden ist, kann man hoffen, dass die Stimme des Landesvaters bis in die untersten Volksschichten dringt, dort Verständnis findet und Wirkung thut. Da nun die sozialen Gemeinschaften Familie, Gemeinde, Kirche und Staat solche Forderungen an alle ihre Glieder stellen, nicht nur an die vermögenden und hochgestellten, sondern auch an die armen und niedrigen, da die letzteren die Mehrzahl bilden und ihre Ausbildung in den Volksschulen, insbesondere in den einklassigen empfangen, so kann es für das Gedeihen dieser Gemeinschaften nicht gleichgültig sein, ob die einklassigen Schulen sich das Ziel stecken, ihren Zöglingen ein gleichschwebend-vielseitiges Interesse ins Leben mitzugeben oder ob sie sich damit begnügen, ihnen einige Wissensnotizen und eine Reihe von Fertigkeiten anzueignen. Wer überzeugt ist, dass eine gute oder schlechte Schulerziehung ihre Wirkungen im späteren Leben sicher äussert, wer ferner vorurteilslos sowohl den gegenwärtigen Zustand unserer sozialen Gemeinschaften als auch den unserer niederen Erziehungsschulen prüft [1], der wird zwischen beiden Zuständen einen ursächlichen Zusammenhang finden.

Giebt man zu, dass auch die einklassigen Volksschulen Erziehungsschulen sind, dass der Unterricht in ihnen ebenfalls das Ziel hat, sittlich-religiöse Charaktere zu bilden, und dass zu diesem Zwecke ein gleichschwebend-vielseitiges Interesse in den Schülern erzeugt werden muss, so folgt daraus, dass diese Schulen, soweit es ihre mangelhafte Organisation zulässt, alle

[1] Man vergleiche dazu: Barth, Reform der Gesellschaft. Leipzig bei Reichardt.

Veranstaltungen treffen müssen, die zur Erzeugung eines solchen Interesses notwendig sind. Es genügt dazu nicht, gewisse Kenntnisse einfach darzubieten, zu erklären und einzuprägen, wie das ja auch die Lernschule thut, sondern die Erzeugung und Aneignung der Vorstellungen soll der Schüler selbst aus eigenem Antriebe besorgen. Darum müssen durch ein Ziel die apperzipierenden Vorstellungen gehoben und so geordnet werden, dass sie die neu darzubietenden Vorstellungen ergreifen und festhalten können. Diese selbst müssen ebenfalls auf die verschiedenartigste Weise bearbeitet und vertieft werden. Es müssen ferner die dazu sich eignenden Vorstellungen in Begriffe verwandelt und diese zu Begriffsreihen oder zu Begriffen höherer Art verbunden werden. Endlich ist die Anwendung der Begriffe und Begriffsreihen auf's Handeln zu üben, sei es auf phantasiertes oder auf wirkliches Handeln. Nur dann, wenn dies alles geschieht, erzeugt der Unterricht geistige Kraft und wird zu einer Schule der Willensbildung, nur dann bringt er Interesse hervor. Dass zur rechten Ausübung jener Unterrichtsthätigkeiten eine genaue Kenntnis der psychologischen Gesetze und unausgesetzte Übung notwendig ist, kann niemand leugnen. Ohne solche Kenntnis und Übung wäre Mechanismus unvermeidlich. Wiederum genügt Kenntnis der Psychologie nicht allein, sondern es muss eine auf psychologischen Erwägungen beruhende Theorie des Lehrverfahrens hinzugekommen, welche den Begriff der einzelnen Unterrichtsthätigkeiten bestimmt, sie von einander abgrenzt, ihre spezielle Aufgabe darlegt, ihre Aufeinanderfolge angiebt und Weisungen erteilt, wie sie sich den verschiedenen Unterrichtsstoffen anzupassen haben. Eine solche Theorie liegt vor in Ziller's Lehre von den formalen Stufen. Dieselbe enthält eine Fortbildung dessen, was Herbart über die Stufen des Unterrichtsverfahrens lehrte, und es giebt gegenwärtig keine Theorie des Lehrverfahrens, welche sich ihr ebenbürtig zur Seite stellen könnte. Die zusammenhanglosen, oft zweideutigen, meist nur halb wahren, darum leicht zu Missverständnissen führenden Regeln, welche Diesterweg, dem Vorgange Pestalozzi's folgend, für das Lehrverfahren aufstellt, vermögen die Theorie der formalen Stufen durchaus nicht zu ersetzen, in der sie übrigens, soweit sie berechtigt sind, ihre Erfüllung und Zusammenfassung finden. Aus alledem geht hervor, dass auch die an einklassigen Schulen angestellten Erziehungslehrer auf die Theorie der formalen Stufen nicht verzichten können.

Es folgt ferner aus dem Umstande, dass der erziehende Unterricht charaktervolle, sittlich-religiöse Persönlichkeiten bilden will, dass er sich nicht mit vielseitigem Interesse begnügen darf, sondern dafür sorgen muss, dass die verschiedenen Interessen ihren einigenden Mittelpunkt in der Person des Zöglings finden. Einheit der Persönlichkeit, die Hauptbedingung eines starken Wollens, ist ohne innere Einheit des Gedankenkreises nicht möglich. Darum wird auch die einklassige Schule auf solche Einheit des Gedankenkreises hinarbeiten müssen. Hauptbedingung dazu ist, dass die Fächer des Lehrplans um einen Mittelpunkt gruppiert und dadurch zu einer Einheit verbunden werden. Durch den oben erwähnten Umstand, dass das Wesen der einklassigen Schule eine gewisse Einheitlichkeit des Unterrichts bereits aufweist, wird diese Bedingung noch nicht erfüllt, wenn auch erleichtert. Trotz aller eine Einheit begünstigenden Umstände leiden die Lehrpläne der einklassigen Schule an ebensolcher Zersplitterung, wie die aller andern Schulen. Wichtige Fächer, wie Religion, Deutsch und Naturkunde, sind in verschiedene, selbständig dastehende Unterrichtsfächer gespalten. Die einzelnen Fächer stehen untereinander in keinem oder nur geringem Zusammenhange. Jedes Fach geht seinen eigenen Gang und keins will dem anderen dienen. Wenn nun Ziller, um den daraus entspringenden Übelständen zu steuern, die Forderung einer Konzentration des Unterrichts aufstellt, wenn er fordert, dass das wichtigste Unterrichtsfach, der Religionsunterricht, im Ganzen des Lehrplans eine centrale, herrschende Stellung einnehmen soll, und dass um ihn alle Fächer gruppiert und in Stoffauswahl und Stoffanordnung direkt oder indirekt von ihm beeinflusst werden müssen, so ist diese auf ethische und psychologische Thatsachen sich gründende Forderung nur eine notwendige Konsequenz dessen, was als das Ziel des erziehenden Unterrichts bezeichnet wurde. In dem Grade, als der Lehrer der einklassigen Schule sich dieser Folgerung entziehen würde, entfernte er sich auch von dem Ziel, charaktervolle, sittlich-religiöse Persönlichkeiten zu bilden. Ziller's Theorie des Lehrplans, wie sie sich in der Idee der Konzentration des Unterrichts darstellt, ist so wohlbegründet, und ihre Verwirklichung ist von so segensreichen Folgen begleitet, dass in der einklassigen Schule ebensowenig auf sie, als auf die Theorie des Lehrverfahrens verzichtet werden kann. Auch diese Schulart bedarf anstatt einer zusammenhanglosen Anhäufung von Fächern eines Lehrplansystems, in

welchem jedes Fach ein Glied bildet, das mit den übrigen in organischem Zusammenhange steht. Mag auch die erste Gestalt, welche Ziller's Lehrplansystem hatte, eine unvollkommene gewesen sein, eine fortschreitende Untersuchung wird diese Unvollkommenheiten beseitigen und hat sie teilweise schon beseitigt.

Die erwähnten Unvollkommenheiten hatten ihren Grund in dem Umstande, dass das Nebeneinander der in gegenseitiger Beziehung stehenden, den verschiedenen Fächern angehörenden Stoffe wesentlich mit bestimmt ist durch das Nacheinander der Stoffe in jedem einzelnen Fache. Die Grundsätze für die Stofffolge zunächst des wichtigsten Unterrichtsfaches, des Religionsunterrichts, entnahm Ziller der Kulturgeschichte. So entstand die Anordnung der historischen Stoffe nach der Idee der kulturhistorischen Stufen. Diese Idee erfuhr und erfährt noch vielen Widerspruch, ebenso der nach ihr gestaltete Lehrplan. Da die Prinzipien der Pädagogik in Ethik und Psychologie liegen, diese Idee sich ausser solchen Erwägungen auch noch auf kulturhistorische Erwägungen stützt, so kann dieselbe nur als ein Hülfsprinzip des Lehrplansystems gelten. Dieser Umstand sowie der andere, dass ihre Ausführung der einklassigen Volksschule grosse Schwierigkeiten bietet, macht es nötig, die Frage, ob der Lehrplan für einklassige Schulen auf die Idee der kulturhistorischen Stufen verzichten könne oder müsse, mit besonderer Sorgfalt zu prüfen.

Die kulturhistorischen Stufen wollen als Prinzip der Stofffolge die in den gegenwärtigen Lehrplänen herrschende Anordnung nach konzentrischen Kreisen verdrängen. Ihre eigentliche Bedeutung ist nur zu erkennen im Gegensatz zu dieser letzteren, noch von Dörpfeld empfohlenen Anordnung der Lehrstoffe. Die konzentrischen Kreise sind ein der Mathematik entlehnter Begriff, der als Grundsatz der Stofffolge zuerst im Rechenunterrichte Anwendung gefunden hat und hier sehr früh die fachwissenschaftliche Anordnung verdrängte. Der Grund dafür lag ohne Zweifel in der Beschaffenheit des Zehnersystems, dessen Aufbau (1—10, 1—100, 1—1000 u. s. w.) sich mit konzentrischen Kreisen vergleichen lässt. Der Zahlenkreis 1—10 ist der Mittelpunkt aller übrigen Zahlenkreise. Er enthält die für Anfänger leichtesten Rechenaufgaben. Alle Rechenoperationen lassen sich an ihm treiben. Da dieselben in den folgenden Zahlenkreisen ihre Wiederholung und Erweiterung finden, so muss der Zahlenkreis 1—10 als die Grundlage der folgenden

Es folgt ferner aus dem Umstande, dass der erziehende Unterricht charaktervolle, sittlich-religiöse Persönlichkeiten bilden will, dass er sich nicht mit vielseitigem Interesse begnügen darf, sondern dafür sorgen muss, dass die verschiedenen Interessen ihren einigenden Mittelpunkt in der Person des Zöglings finden. Einheit der Persönlichkeit, die Hauptbedingung eines starken Wollens, ist ohne innere Einheit des Gedankenkreises nicht möglich. Darum wird auch die einklassige Schule auf solche Einheit des Gedankenkreises hinarbeiten müssen. Hauptbedingung dazu ist, dass die Fächer des Lehrplans um einen Mittelpunkt gruppiert und dadurch zu einer Einheit verbunden werden. Durch den oben erwähnten Umstand, dass das Wesen der einklassigen Schule eine gewisse Einheitlichkeit des Unterrichts bereits aufweist, wird diese Bedingung noch nicht erfüllt, wenn auch erleichtert. Trotz aller eine Einheit begünstigenden Umstände leiden die Lehrpläne der einklassigen Schule an ebensolcher Zersplitterung, wie die aller andern Schulen. Wichtige Fächer, wie Religion, Deutsch und Naturkunde, sind in verschiedene, selbständig dastehende Unterrichtsfächer gespalten. Die einzelnen Fächer stehen untereinander in keinem oder nur geringem Zusammenhange. Jedes Fach geht seinen eigenen Gang und keins will dem anderen dienen. Wenn nun Ziller, um den daraus entspringenden Übelständen zu steuern, die Forderung einer Konzentration des Unterrichts aufstellt, wenn er fordert, dass das wichtigste Unterrichtsfach, der Religionsunterricht, im Ganzen des Lehrplans eine centrale, herrschende Stellung einnehmen soll, und dass um ihn alle Fächer gruppiert und in Stoffauswahl und Stoffanordnung direkt oder indirekt von ihm beeinflusst werden müssen, so ist diese auf ethische und psychologische Thatsachen sich gründende Forderung nur eine notwendige Konsequenz dessen, was als das Ziel des erziehenden Unterrichts bezeichnet wurde. In dem Grade, als der Lehrer der einklassigen Schule sich dieser Folgerung entziehen würde, entfernte er sich auch von dem Ziel, charaktervolle, sittlich-religiö[illegible]sönlichkeiten zu bilden. Ziller's Theorie des Lehrpla[illegible]ie sich in der Idee der Konzentration des Unterric[illegible]t, ist so wohlbegründet, und ihre Verwirklichung [illegible]se [illegible]ensreichen Folgen begleitet, dass in der ei[illegible]chul[illegible] ebensowenig [illegible] als auf die Theorie de[illegible]rans [illegible] erzichte[illegible] Auch diese Schular[illegible] ein[illegible] losen Anhäufung [illegible]

Kreise gelten. Solche Stoffanordnung hat verschiedene Vorzüge gegenüber der fachwissenschaftlichen. Die Stoffe wurden nicht auseinandergerissen, sondern auf jeder Stufe wurde ein Ganzes geboten. Die aufeinanderfolgenden Stoffgruppen waren so beschaffen, dass eine die andere vorbereitete und in einer früheren ihre Vorbereitung fand. Diese Vorzüge waren Grund genug, diese Stoffanordnung auch für andere Fächer als für Rechnen zu empfehlen, wie es Dörpfeld that. (Theorie des Lehrplans, S. 21.) In manchen Fächern z. B. in Erdkunde, Sprachlehre u. a. liess sich das ohne Schwierigkeit thun. Als man jedoch anfing, auch die historischen Fächer nach konzentrischen Kreisen anzuordnen, ergaben sich Schwierigkeiten, die zur Verfälschung des ursprünglichen Begriffs jener Stoffanordnung führten. Zu demselben gehörte nur, dass eine Stoffgruppe den feststehenden Mittelpunkt bildet, und dass sich die späteren Stoffe um diesen Centralstoff erweiternd herumlegen. Nun fehlte in den historischen Fächern z. B. in der biblischen Geschichte jene den konzentrischen Kreisen vergleichbare natürliche Gruppierung des Stoffes, wie man sie im Rechnen hatte. Man fand vielmehr eine zusammenhängende Reihe von Erzählungen, die in historischer Folge fortschritten. Weil nun im Rechnen die erste centrale Stoffgruppe Aufgaben enthielt, welche kleine Zahlen und einfache Zahlenverhältnisse zeigten, also leicht zu lösen waren, so machte man davon die Anwendung auf den biblischen Geschichtsunterricht und stellte in seinen Mittelpunkt diejenigen biblischen Erzählungen, welche nach Form und Inhalt am leichtesten dem kindlichen Verständnis nahe zu bringen waren. Allein man beging dabei den verhängnisvollen Fehler, diese Erzählungen dem ganzen Gebiet der heiligen Geschichte zu entnehmen. So wurde ein, dem reinen Begriffe der konzentrischen Kreise ganz fremdes Merkmal, nämlich das Durchlaufen des **ganzen** Gebietes, in den Begriff hineingebracht. Im Rechnen würde man es für eine grosse Thorheit halten, die leichtesten Aufgaben aus allen Zahlenräumen im ersten Schuljahre zu behandeln. Eine ebenso grosse Thorheit begeht man ohne Scheu im biblischen Geschichtsunterricht.

Die Mängel des so verunreinigten Begriffs der konzentrischen Kreise mussten besonders für die historischen Fächer klar hervortreten, sobald man die Theorie des Lehrverfahrens und die des Lehrplans weiter ausgebildet hatte. Die konzentrischen Kreise geben keine ausdrücklichen Weisungen für die

Stoffauswahl. Sie tragen dem Ideenfortschritt der historischen Fächer keine Rechnung. Sie zerreissen, besonders auf der Unterstufe, den historischen Zusammenhang. Dadurch erschweren sie die Ausführung der Formalstufen und machen eine Konzentration des Unterrichts unmöglich, da bei ihnen jedes Fach seinen eigenen Mittelpunkt hat [1]. Sie sind deshalb auch für Lehrer der einklassigen Schule unbrauchbar, wenigstens soweit es sich um historische Fächer handelt. Für diese muss ein historisches, nicht ein mathematisches Prinzip die Aufeinanderfolge der Stoffe regeln Wenn Ziller in der Idee der kulturhistorischen Stufen ein solches aufstellte, so ging er dabei allerdings von dem Grundgedanken aus, dass der einzelne Mensch in seiner Kulturentwicklung die gleichen Stufen durchlaufen müsse, wie die Menschheit. Dem zufolge ordnete er die Stoffe zunächst der heiligen Geschichte, dann auch der Profangeschichte, so an, dass dieselben grosse, in sich zusammenhängende Gruppen bildeten, deren Aufeinanderfolge den angenommenen Stufen der kulturhistorischen Entwicklung entsprach. Die Einwände, welche gegen die Idee erhoben werden, richten sich nun fast ausnahmslos gegen den genannten Grundgedanken. Für den praktischen Pädagogen steht aber die Frage, ob jener Grundgedanke einer Übereinstimmung zwischen Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung sich in allen Punkten als richtig erweist, erst in zweiter Linie. Hauptsache ist für ihn, das die aus der Idee sich ergebende Stoffanordnung alle Mängel der konzentrischen Kreise vermeide. Nur bei der Anordnung des historischen Stoffes in grosse Gruppen von Erzählungen kann die Idee der Formalstufen in rechter Weise zur Ausführung gebracht werden. Da die Erzählungen einer jeden Gruppe in engem Zusammenhange miteinander stehn, so liefert eine der andern apperzipierende Vorstellungen. Dadurch wird eine fruchtbare Vorbereitung möglich. Die verwandten Erzählungen derselben Gruppe bieten Gelegenheit zur Vergleichung. Die aus derselben sich ergebende ethisch-religiöse Idee liegt dem Verständnis der Kinder nahe, weil die Aufeinanderfolge der einzelnen Gruppen eben nach dem Ideenfortschritt in denselben sich richtet. Ferner ermöglicht erst die kulturhistorische Anordnung die Ausführung der Konzentrationsidee. Erst dann, wenn ein gemeinsames

[1] Man vergleiche Just, Konzentration und konzentrische Kreise im Jahrbuch XX nebst Erläuterungen, desgl. Rein, Pickel und Scheller, Erstes Schuljahr.

Prinzip die Aufeinanderfolge der Stoffe in den Haupt- und Nebenfächern regelt, tritt die Möglichkeit hervor, dass auf jeder Stufe des Unterrichts Stoffe neben einander treten, die in innerer Verwandtschaft stehen und deshalb zu einem Ganzen verbunden oder wenigstens in enge Beziehung zu einander gesetzt werden können. Am deutlichsten hat sich die Abhängigkeit der Konzentrationsidee von der Idee der Kulturstufen gezeigt an der unvollkommenen Gestalt, welche Ziller's Lehrplan aufweisen musste, so lange nur die heilige Geschichte und höchstens noch die Profangeschichte nach kulturhistorischen Gesichtspunkten geordnet waren. Wie künstlich und gezwungen erschien in demselben die Anordnung und der Anschluss der Naturkunde. Sobald auch diese, als Kulturgeschichte der menschlichen Arbeit aufgefasst, nach der Idee der Kulturstufen angeordnet wurde, verschwanden die Hindernisse, welche der vollen Ausführung der Konzentrationsidee bisher entgegenstanden.

Lassen sich also ohne die Idee der Kulturstufen und ohne die aus ihr folgende Stoffanordnung die beiden andern Ideen der Konzentration und der Formalstufen nur mechanisch und mangelhaft ausführen, so wird der Lehrer der einklassigen Volksschule gezwungen, auch diese Idee bei der Aufstellung des Lehrplans zu berücksichtigen. In der That bilden die drei Ideen Ziller's ein untrennbares Ganzes. Wird eine derselben aufgegeben, so wird dadurch die Ausführung der übrigen gehindert. Deshalb kann die einklassige Schule auf keine der drei Ideen verzichten, und in dem Masse, in welchem es ihr gelingt, sie zu verwirklichen, nähert sie sich dem Ideal einer Erziehungsschule.

Wie ist nun den idealen Forderungen des Ziller'schen Lehrplansystems in der einklassigen Schule Geltung zu verschaffen? Man vermutet mit Recht, dieselben werden sich bei der unvollkommenen Organisation dieser Schulart auch nur unvollkommen verwirklichen lassen. Allerdings ist Ziller's Lehrplansystem in der Gestalt, welche es in der achtklassigen Schule angenommen hat, nicht ohne weiteres für die einklassige Schule brauchbar. Das ist der Wahrheitskern aller Ausführungen der Gegner. Sie gingen aber zu weit, wenn sie, geleitet von einem dunkeln, durch diese Thatsache erzeugten Gefühle, die Möglichkeit einer Einführung des Ziller'schen Lehrplansystems in die einklassige Volksschule überhaupt leugneten. Ein mehrjähriges Unterrichten in derselben und das gleichzeitige Studium von

Ziller's Lehrplansystem haben in dem Verfasser die Überzeugung zu einer unumstösslichen gemacht, dass jenes Lehrplansystem sehr wohl in die einklassige Volksschule eingeführt werden kann, wenn man es einerseits vereinfacht, andrerseits die Organisation der einklassigen Schulen dem vereinfachten Lehrplansystem gemäss einrichtet.

Es fragt sich demnach zunächst, wie Ziller's Lehrplansystem zu vereinfachen sei. Die vorzuschlagenden Vereinfachungen betreffen zuerst die Idee der kulturhistorischen Stufen und bestehen entweder in einer Weglassung ganzer Gruppen der einzelnen Stoffreihen oder in einer Zusammenziehung mehrerer Gruppen zu einer. Inbezug auf den ersteren Punkt könnte man etwa an die vielumstrittenen Stoffe Märchen und Robinson denken. Allein abgesehen von den zahlreichen ethischen, psychologischen und pädagogischen Gründen, welche für ihre Beibehaltung sprechen, macht es ein Umstand dem Lehrer der einklassigen Volksschule besonders wünschenswert, dass diese Stoffe nicht aufgegeben werden. Es ist die unglaubliche Vorstellungs- und Spracharmut der den unteren Volksschichten entstammenden schulpflichtigen Kinder. Dieselbe macht sich vor allen Dingen geltend auf dem Gebiete des Religionsunterrichts und hat seinen Grund in dem überall zu bemerkenden Rückgange eines christlichen Familienlebens. Soll der Religionsunterricht nicht zum Verbalismus herabsinken, so muss die unterrichtliche Behandlung der biblischen Geschichten hinausgeschoben werden. Es muss durch Märchen und Robinson zuerst dafür gesorgt werden, dass ethische Begriffe im Kinde entstehen und dass seine Sprache gebildet werde. Für die Schulen des niederdeutschen Sprachgebiets ist der letztere Punkt besonders wichtig. Daneben muss durch erbauliche Behandlung von wenigen im kindlichen Erfahrungskreise Anknüpfungspunkte findenden Erzählungen aus dem Leben Jesu der religiöse Vorstellungskreis der Kinder einigermassen bereichert werden. Durch beides wird eine unterrichtliche Behandlung von Erzählungen, welche, wie die biblischen Geschichten, in fernen Zeiten, auf fremdem Boden, bei einem andern Volke als dem unsern, unter ganz andern Kulturverhältnissen sich abspielten, überhaupt erst möglich gemacht. Noch ein andrer Grund scheint mir für die Beibehaltung zu sprechen. Märchen und Robinson entsprechen offenbar den beiden Hauptperioden der biblischen Urgeschichte, wie sie sich in der Erzählung vom Paradiese und in den Geschichten vom Sündenfall bis zur Sündflut darstellen. Dieselbe

Naivität in der Auffassung religiöser Gegenstände, dieselbe noch durch keinen Kampf hindurch gegangene Sittlichkeit, dieselbe Sorglosigkeit in bezug auf materielle Bedürfnisse, herbeigeführt durch die eigene Hülflosigkeit und durch die väterliche Sorgfalt eines höheren Wesens, zeigen sowohl die Personen der Märchen als auch die der Erzählung vom Paradiese. Noch auffallender ist die Übereinstimmung zwischen der folgenden biblischen Periode (Sündenfall -- Sündflut) und Robinson. Auf religiösem Gebiete sehen wir in jener Periode eine Abkehr von und eine Zukehr zu Gott, auf ethischem Gebiete den beginnenden, entweder zur Vernichtung oder zur Begnadigung führenden Kampf mit der Sünde, auf dem Gebiete der materiellen Kultur endlich die ersten Anfänge einer solchen, die sich auf alle Hauptzweige der menschlichen Arbeit erstreckt, ganz wie bei Robinson. Da aus leicht begreiflichen Gründen die Erzählung vom Paradiese und die wenigen ihr folgenden Erzählungen nicht den Konzentrationsstoff zweier Schuljahre ausmachen können, so fällt jedes Bedenken, Märchen und Robinson dafür einzusetzen, wenn zwischen jenen und diesen Stoffen eine Übereinstimmung insofern besteht, als dieselben die gleichen Verhältnisse der ethisch-religiösen und der materiellen Kultur aufweisen.

Anders verhält es sich mit den Stoffen, die Ziller's Lehrplan dem achten Schuljahre zuweist. Die Reihe der heilsgeschichtlichen Stoffe hat bereits mit der im siebenten Schuljahre auftretenden Apostelgeschichte ihr Ende erreicht. Die abschliessende Wiederholung des Katechismus im achten Schuljahre hat bei dem Fehlen von neuen heilsgeschichtlichen Stoffen viele Bedenken und erscheint mehr als ein Notbehelf, weniger als zwingende Notwendigkeit. Zwar darf eine abschliessende Wiederholung des im Katechismus enthaltenen begrifflichen Materials nicht fehlen, aber dieselbe kann erfolgen im Anschluss an die Behandlung des der Apostelgeschichte sich anfügenden dritten Artikels. Die zusammenfassende Wiederholung des begrifflichen Materials tritt, wenn auch nicht im gleichem Umfange, bei jeder methodischen Einheit auf. Wir dürfen doch wohl die Stufe der Zusammenfassung oder des Systems nicht so auffassen, als würde auf ihr der, bei der Verknüpfung bereits gewonnene Satz einfach wiederholt resp. präzis ausgesprochen, oder mit, bei derselben methodischen Einheit gewonnenen Sätzen in Verbindung gebracht. Der Ausdruck Systemstufe scheint vielmehr darauf hinzuweisen, dass der Satz auf dieser Stufe in Verbindung treten soll mit allen schon entwickelten begrifflichen

Sätzen eines bestimmten Konzentrationsstoffes, dass er im System derselben seine bestimmte, von logischen Rücksichten abhängige Stelle erhalten solle. Dazu ist eine Wiederholung sämtlicher vor ihm entwickelter Sätze, die einer Gruppe von begrifflichem Material angehören, erforderlich. Diese Wiederholung wird bei dem zuletzt entwickelten Satze alle übrigen Sätze jener Gruppe umfassen. Ferner muss jede geschlossene Gruppe begrifflich-religiöser Wahrheiten in Beziehung gesetzt werden zu den andern Gruppen des Systems. Da die letzteren bereits entwickelt, geordnet und mehrfach wiederholt sind, so wird die nach Vollendung der letzten Gruppe eintretende Zusammenfassung nicht viel Zeit beanspruchen. Sie kann sich sehr wohl der Systemstufe der letzten methodischen Einheit der Apostelgeschichte anschliessen. Damit ist die Zahl der Stoffganzen der heilsgeschichtlichen Reihe auf sieben vermindert. In der profangeschichtlichen Reihe würde dann, wie es auch in den „Schuljahren" geschieht die Periode der Freiheitskriege und der damit beginnenden Wiedergeburt unseres Volkes neben die der Apostelgeschichte zu stehen kommen. In dieser Reihe könnten ferner die Thüringer Sagen in Fortfall kommen. Sie stellen diejenigen Reste der deutschen Patriarchenzeit dar, welche sich bis zur Königszeit des deutschen Volkes erhalten haben. Da die Patriarchenzeit unseres Volkes in tiefes Dunkel gehüllt ist und die ersten sichern Nachrichten über dasselbe bereits der Heldenzeit angehören, so erscheinen die Thüringer Sagen nur als ein Notbehelf. Es soll ihr sonstiger Wert in pädagogischer Hinsicht nicht geleugnet werden. Auch die Vorteile, welche durch Einfügung eines solchen Ersatzstoffes für die deutsche Patriarchenzeit dem Lehrplansystem erwachsen, dürfen nicht verkannt werden. Trotzdem wird der Lehrer der einklassigen Volksschule sich mit der jüdischen Patriarchengeschichte begnügen müssen. Einmal haben die Thüringer Sagen für die Kinder der übrigen deutschen Gegenden nicht solches Interesse, als für die Kinder der Schulen Thüringens. Die Sagen sind noch nicht im wünschenswertem Grade Gemeingut unseres Volkes geworden. Bei ihrer Vorführung fehlen unseren Kindern die sinnlichen Anknüpfungspunkte, deren gerade die an eine bestimmte Örtlichkeit sich bindende Sage bedarf. Die unmittelbare Anschauung der Örtlichkeit durch darstellenden Unterricht zu ersetzen, ist bei der Vorstellungsarmut der Dorfkinder eine schwierige und zweifelhafte Sache. Die Thüringer Sagen stehen den Kindern der nicht thüringischen Schulen weder örtlich noch

psychologisch so nahe, dass sich ihre Einführung in alle deutschen Schulen rechtfertigen liesse. Ausserdem findet die Einführung der Sagen in den Lehrplan der einklassigen Schulen noch besondere Schwierigkeiten in der Organisation derselben, ein Punkt, der später noch zu berühren ist. Es wird deshalb geraten sein, die Profangeschichte in diesen Schulen erst mit dem vierten Schuljahre beginnen zu lassen und sich auf die vier Kulturstufen der Heldenzeit, der Königszeit, der Reformations- und der mit den Freiheitskriegen beginnenden Neuzeit zu begnügen.

Bei den übrigen Fächern sind Weglassungen ganzer Stoffgruppen nicht thunlich. Die fünf Stufen der Naturkunde sind den Kindern sämtlich vorzuführen, da sie sich leicht den beiden Reihen der historischen Stoffe anschliessen. Dasselbe gilt vom Zeichnen. Da die übrigen Fächer nur ihre Sachgebiete den Hauptfächern Geschichte i. w. S. und Naturkunde entnehmen und nur in diesen Sachgebieten nach kulturhistorischen Gesichtspunkten fortschreiten, so kann hier wohl von dem Verzicht auf einzelne Sachgebiete, nicht aber von der Ausschliessung ganzer Stoffgruppen die Rede sein.

Was die Zusammenziehung mehrerer Kulturstufen resp. Stoffgruppen zu einer betrifft, so hat schon der Lehrplan für achtklassige Schulen, wie ihn die „Schuljahre“ darstellen, zu solchen Zusammenziehungen gegriffen. Wie vielmehr muss dieses Mittel, Ziller's Lehrplansystem zu vereinfachen, der einklassigen Schule gestattet sein. Die Zahl von acht Stufen ist dem Lehrplansystem durchaus unwesentlich. Darauf weist schon die verschiedene Zahl der Stufen in den einzelnen Fächern hin. Man könnte also sehr wohl Märchen und Robinson zu einer Vorstufe, Patriarchen-, Richter- und Königszeit zur Stufe des alten Testaments, das Leben Jesu und die Apostelgeschichte zur Stufe des neuen Testaments vereinigen. Dann zählte die Hauptreihe der Gesinnungsstoffe nur drei Stoffgruppen, nämlich den Vorbereitungskursus, die Stufe des Judentums und die des Christentums. Ebenso könnte man in der Profangeschichte eine vorreformatorische Stufe — Nibelungen und deutsche Königszeit — und eine nachreformatorische Stufe — Reformation und Neuzeit — unterscheiden, von denen die erstere der Stufe des Judentums, die letztere der des Christentums sich anschlösse. Aber auch andere Zusammenziehungen, wenn sie nur durch die Verhältnisse der betreffenden Schulform genügend ge-

htfertigt erscheinen, dürften nicht ausgeschlossen sein. Wollte n z. B. die jüdische Patriarchenzeit trennen von der Richterl Königszeit. so würde einer solchen Trennung nichts entgenstehen. Das Lehrplansystem würde in der That unbrauch' sein. wenn es sich nicht den individuellen Verhältnissen einer en Schulart anpassen könnte

Weitere Vereinfachungen, welche ein nach Ziller's Ideen entrfenen Lehrplan für einfache Volksschulen aufweisen würde, rden gerechtfertigt durch die zweite Idee des Lehrplansystems, der Konzentration. Es ist bereits darauf hingewiesen, dass se Idee in der einklassigen Schule am leichtesten auszuführen da die Einheit dieser Schuleinrichtung ihre Verwirklichung günstigt. Sie leistet überhaupt dem Lehrer der einklassigen iule grosse Dienste. Indem sie ihn lehrt, jedes Fach der i, in mehrere selbständige Zweige zersplitterterten Fächer ligion, Naturkunde und Deutsch wieder zu einem Ganzen zu einigen, indem sie ihm Anleitung giebt, alle Fächer des Lehrns zu einander in's rechte Verhältnis zu setzen und in enge rbindung zu bringen, spart sie ihm viel Zeit und Kraft. sserdem rechtfertigt sie die Vérbindung gewisser Fächer einem Gruppenunterricht, den Fortfall einzelner Unterrichtseige der gegenwärtigen Lehrpläne, eine Vereinfachung veriedener dienender Unterrichtsfächer und eine allgemeine Stoffminderung.

Auf der Unterstufe wären zunächst Naturkunde und Erdide zu einem G r u p p e n u n t e r r i c h t zu vereinigen. Ihnen inte sich ferner die Behandlung der sprachlichen Mustercke, wenigstens der für das erste Schuljahr, anschliessen. ien solchen, aus Naturkunde, Erdkunde und Deutsch sich zuimensetzenden Gruppenunterricht besitzen unsere Lehrpläne eits im sogenannten Anschauungsunterrichte des ersten Schulres. Der Lehrer der einklassigen Schule wird diesen Gruppenerricht auf die ganze Unterstufe, d. h. auf die drei ersten iuljahre ausdehnen müssen. Erst mit dem vierten Schuljahre ten Naturkunde, Erdkunde und Deutsch als gesonderte Fächer . Auf der Mittel- und Oberstufe machen es die örtlichen 'hältnisse ferner nötig, Rechnen und Raumlehre zu einem ippenunterricht zu verbinden. Im Sommerhalbjahr wird in meisten Landschulen der Feldarbeiten wegen die Unterrichts; vermindert und der Unterricht auf den Vormittag beränkt. Infolge dessen tritt Raumlehre nur im Winterhalbr auf. Es dürfte jedoch besser sein, sie auch im Sommer

nicht fehlen zu lassen, sondern sie so mit dem Rechnen zu verbinden, dass gewisse Stoffe der Raumlehre als Sachgebiete für rechnerische Belehrung und Übung verwendet werden (Längenmasse — Zehnersystem). Das Zeichnen ebenfalls in diesen Gruppenunterricht [1] hineinzuziehn, wie Lettau [2] es will, möchte bei der eigentümlichen Natur des Zeichenunterrichts nicht ratsam sein.

Als selbständige Unterrichtszweige könnten in Wegfall kommen das sogen. kursorische Lesen der Mittel- und Oberstufe und das Schönschreiben der Oberstufe. Sobald die Schüler lesen können, sind besondere Lesestunden dann nicht mehr nötig, wenn in allen Fächern, die dazu Gelegenheit geben, gelesen wird. Das wird geschehen, sobald die Trennung der auf der Unterstufe verbundenen Fächer eintritt, also auf der Mittelstufe. Sind ferner alle Buchstabenformen gelernt, so braucht der Lehrer keine besonderen Schönschreibstunden mehr, wenn er oft schreiben lässt und auf schöne Schrift hält. Bei der Beschränkung auf eine Schriftart wäre das Fortfallen dieser Stunden ebenfalls schon auf der Mittelstufe möglich. Da wir jedoch zwei Schriftarten üben müssen, so kann die Mittelstufe noch nicht auf besondere Schönschreibstunden verzichten

Der letztere Punkt führt auf die Vereinfachung gewisser dienender Unterrichtsfächer, von denen besonders Schönschreiben, Deutsch und Rechnen zu nennen sind. Sie hat darin zu bestehen, dass in diesen Fächern alle Stoffe ausgeschieden werden, welche nur in fachwissenschaftlicher, nicht aber in erziehlicher Hinsicht Bedeutung haben. Eine solche Vereinfachung kommt natürlich allen Schularten zugute, am wünschenswertesten ist sie jedoch für den Lehrplan der einklassigen Schulen Welche Vorteile die Beschränkung auf eine Schriftart bieten würde, ist schon hervorgehoben. Wieviel Zeit und Mühe würde ferner erspart durch Einführung einer vereinfachten Rechtschreibung! Leider sehen diese beiden Punkte noch ihrer Verwirklichung entgegen. Im Rechnen wie in der Sprachlehre ist jedoch eine Vereinfachung bereits herbeigeführt durch die Arbeiten von Steuer [3] einerseits und Kahnmeyer und

[1] Vergl. über Gruppenunterricht: Ziller. Grundlegung Seite 451 ff.

[2] Lettau, Die Raumlehre, verbunden mit Zeichnen und Rechnen. Leipzig 1875.

[3] Vergl. Steuer. Ist eine Vereinfachung des Rechenunterrichts geboten Breslau bei Weywod.

Schulze [1] andrerseits, Arbeiten, welche für die Lehrer einklassiger Schulen von hoher Bedeutung sind.

Daneben bedarf die einklassige Volksschule für ihren Lehrplan einer allgemeinen Stoffverminderung gegenüber den jetzt geltenden Lehrplänen. Noch weniger als andere Schularten darf es die einklassige Volksschule unternehmen, auf die Aneignung zahlreicher Wissensthatsachen direkt hinzusteuern. Bei der ihr zur Verfügung stehenden geringen Zeit würde dadurch die Verarbeitung der Unterrichtsstoffe, auf welcher vorzugsweise die Entstehung von Interesse beruht, Schaden leiden. Andrerseits hat die Stoffverminderung ihre Grenzen. Eine zu geringe Stoffmenge lässt ebenfalls kein Interesse entstehen. Es ist darum für die in einklassigen Schulen unterrichtenden Lehrer sehr wichtig, die Weisungen zu beachten, welche die Konzentrationsidee in Verbindung mit der Idee der Kulturstufen für die Stoffbeschränkung giebt. Stoffe, welche sich weder an Individualität und Heimat noch an andre Unterrichtsfächer anschliessen, welche demnach wenige oder gar keine apperzipierenden Vorstellungen finden, können ausgeschlossen werden. Andre Stoffe der Stoffgruppen werden nur in dem Umfange behandelt in welchem der Lebenskreis der Schüler dazu Veranlassung bietet, So wird man z. B. aus der Stufe des Handwerks und der Industrie alles fortlassen, was dem Erfahrungskreise der Kinder zu fern liegt In allen Fächern empfiehlt sich ferner das Verfahren, welches Augustinus für die Heilsgeschichte, Hase für die Kirchengeschichte empfiehlt, nämlich vornehmlich solche Stoffe zur Behandlung auszuwählen, welche für andre Stoffe von typischer Bedeutung sind. Dadurch werden auch innerhalb der einzelnen Stoffgruppen konzentrierende Punkte geschaffen.

Mit der Erörterung dieses Punktes sind wir bei den Vereinfachungen des Lehrplansystems angelangt, welche das Lehrverfahren, also die Idee der Formalstufen betreffen. Es ist ein Irrtum, wenn viele Gegner der Herbart-Ziller'schen Pädagogik meinen, es solle jeder Stoff des Lehrplans nach allen fünf Formalstufen bearbeitet werden. (Vergl. Ziller, Allgem. Pädagogik, Par. 23, Seite 295.) Viele Stoffe lassen die vollständige Anwendung aller Stufen gar nicht zu Aber abgesehen von diesen Stoffen müssen in der einklassigen Schule noch

[1] Kahnmeyer und Schulze, Deutsches Sprachbuch, Ausgabe A. nebst Begleitwort. Braunschweig 1890.

manche andere Lehrstücke dsr mangelnden Zeit wegen von der umfassenden Behandlung nach den fünf Formalstufen ausgeschlossen werden. Nur jene obenerwähnten Stoffe von typischer Bedeutung, welche man als Hauptstoffe bezeichnen könnte, werden vollständig behandelt. Andre Stoffe, die Anschlussstoffe, durchlaufen entweder nur die beiden ersten Formalstufen oder sie werden, etwa als verbindende Erzählung, bloss dargeboten. Auf diese Weise wird es möglich, trotz der geringen Zeit des Unterrichts dem Schüler dennoch ein zusammenhängendes Ganze zu bieten. Ferner ist bei den Stoffen, welche vollständig behandelt werden, dafür zu sorgen, dass auf keine Formalstufe zu viel Zeit verwendet werde. Ein wohlüberlegter Unterricht, der sich in geschickter Zielstellung, in zweckmässiger Auswahl der zu vergleichenden Beispiele zeigt, ist in der einklassigen Schule noch nötiger als anderswo, da er schneller sein Ziel erreicht. Ausserdem hat der Lehrer, um ein rascheres Durchlaufen jeder Formalstufe zu bewirken, die Darbietung auf das Notwendigste zu beschränken. Das bringt eine Kürzung der Vorbereitung einerseits und der Vertiefung andrerseits mit sich. Bei der Verknüpfung genügt in vielen Fällen die Vergleichung zweier Beispiele, um den begrifflichen Satz zu entwickeln Andre könnten vielleicht nur zur Bestätigung desselben kurz herangezogen werden. Es ist ferner nicht nötig, dass das gesamte begriffliche Material, welches im Anschauungsstoff enthalten ist, aus demselben auch entwickelt werde. Ein einziger begrifflicher Satz, der nur auf den oberen Schulstufen ein mehrgliedriger sein dürfte, nimmt zu seiner gründlichen Entwicklung schon Zeit genug fort. Es scheint überdies fraglich, ob es überhaupt zulässig sei, bei der Behandlung einer methodischen Einheit mehrere begriffliche Sätze, die sich nicht als Glieder eines Satzes auffassen lassen, zu entwickeln Grade der begriffliche Satz ist es, der die methodische Einheit zu einer Einheit macht. Bei der Beschränkung auf einen Systemsatz wird selbstverständlich auch die Anwendung kürzer ausfallen als bei dem Vorhandensein mehrerer Systemsätze.

Dagegen kann beim Lehrverfahren von einer beständigen Weglassung einer Formalstufe keine Rede sein. Dieser Punkt bedarf hier keines Beweises. Ebensowenig dürfen zwei Formalstufen zu einer zusammengezogen werden. Solche Zusammenziehung will auch Dörpfeld nicht, trotzdem er nur drei, nicht fünf Stufen zählt. Ausdrücke wie Stufe des Anschauens,

des Denkens wollen nur die höheren, begrifflichen Gesichtspunkte angeben, unter welche die Stufen der Vorbereitung und Darbietung, der Verknüpfung und Zusammenfassung, zu stellen sind. D. schickt der Darbietung ebenfalls eine Einleitung voraus, er unterscheidet bei der Stufe des Denkens auch die Vergleichung oder Urteilsbildung und die Zusammenfassung oder die Begriffsbildung. Wohl aber verschmilzt er die Darbietung mit der Vertiefung in einen Unterrichtsakt, während die Anhänger Zillers beide Operationen trennen. Die Frage, welches Verfahren zweckmässiger sei, hat schon mehrfache Besprechung gefunden [1]. Vom Standpunkte der einklassigen Schule aus scheint mir die Trennung empfehlenswerter aus folgenden Gründen. Die direkte Unterrichtszeit ist in der einklassigen Schule beschränkt. Trotzdem wäre es ein grosser Fehler, in einer Stunde mit der Vorbereitung abzuschliessen, ohne ihr die Darbietung folgen zu lassen. Es würden dann die zur Apperzeption aufgerufenen Vorstellungen wieder gesunken sein, wenn in der nächsten Stunde die Darbietung beginnen sollte. Folglich muss die Darbietung noch in derselben Stunde der Vorbereitung folgen und der mangelnden Zeit wegen kann sie nur kurz sein. Die erforderliche Kürze wäre nicht zu erreichen, wenn die Vertiefung mit der Darbietung verschmolzen würde. Die Gefahr, dass sich irrtümliche Auffassungen seitens der Schüler bilden, liegt bei diesem Verfahren freilich näher als dann, wenn die Vertiefung sogleich der Darbietung folgt oder mit ihr verschmolzen wird. Zu ihrer Vermeidung muss hauptsächlich die sorgfältige Vorbereitung beitragen. Lässt die Zeit es irgend zu, so lasse man noch die Totalauffassung der kurzen Darbietung folgen und beseitige so viel als möglich die zutage tretenden Irrtümer. Jedenfalls ist in der zweiten Stunde, die der Behandlung einer methodischen Einheit gewidmet wird, die Darbietung zu wiederholen, worauf ihr Totalauffassung und Vertiefung folgen. Überhaupt muss der Lehrer einklassiger Schulen der rechten Verteilung der Formalstufen grossen Sorgfalt zuwenden. Er kann noch weit weniger als der Lehrer der mehrklassigen Schule eine methodische Einheit in einer Stunde bewältigen. Das ist auch durchaus nicht nötig. Wichtig ist es aber, die Verteilung

[1] Rein, Zur Synthese im historischen Unterricht, Jahrbuch XVII. Baer, Zur Synthese im Gesinnungsunterricht Nr. 3 der Broschüre: Aus dem pädagogischen Universitätsseminar zu Jena.

so zu treffen, dass Zeit- und Kraftverlust vermieden wird. Darum muss nicht nur Vorbereitung und Darbietung, es muss auch Verknüpfung und Zusammenfassung in derselben Stunde stattfinden. Dabei muss ebenfalls zwischen der kurzen Zusammenfassung, welche in der Vereinigung der entwickelten Begriffe zu einem Systemsatz und in der präzisen Formulierung dieses Satzes bebesteht, und zwischen der ausführlichen Zusammenfassung, welche diesem Satze im System der übrigen schon entwickelten Sätze seine bestimmte Stelle anweist, unterschieden werden. Jene hat noch in derselben Stunde zu erfolgen, in der die Verknüpfung stattfand. Diese kann, mit einer Wiederholung des Systemsatzes verbunden, der nächsten Stunde überwiesen werden. Auch der Anwendung muss, wenn sie in einer besonderen Stunde erfolgt, die Wiederholung des Systemsatzes vorangehen.

Neben diesen Vereinfachungen, welche Ziller's Lehrplansystem resp. der nach ihr verfertigte Lehrplan für einfache Volkschulen unterworfen werden muss, werden in diesen Schulen sogar Abweichungen von wohlbegründeten pädagogischen Forderungen notwendig, wenn durch dieselben grössere, mit der strengen Erfüllung jener Forderungen verbundene Nachteile verhütet werden. Diese Abweichungen können nur in der mangelhaften Einrichtung der „Notschule" ihre Rechtfertigung finden. Der Lehrer muss sie behandeln, wie der Astronom die unvermeidlichen, weil auf der Mangelhaftigkeit seiner Instrumente beruhenden Fehler seiner Berechnungen. Er muss sich der Abweichungen und ihrer Folgen bewusst sein. Er muss beides zwar in Rechnung ziehen, aber beständig zu mindern suchen. Letzteres geschieht durch Beseitigung der Organisationsmängel, welche die Abweichungen veranlassten. Eine solche ist nicht immer möglich. Gelingt sie jedoch auch nur teilweise, so sind sogleich die Vorteile, welche die Abweichung bringt, abzuwägen gegen die Nachteile, welche mit der Erfüllung der betreffenden Forderungen verbunden sind. In dem Masse, als jene diese überwiegen, sind die Abweichungen fortzusetzen. Es sind vor allen drei solcher Abweichungen zu nennen Die erste betrifft das Lehrverfahren, die zweite das Nebeneinander, die dritte das Nacheinander der Stoffe im Lehrplan.

Die Pädagogik verwirft es mit Recht, wenn im Schulunterricht Fragen gestellt werden, die nicht einen ganzen Satz, sondern nur einen Satzteil als Antwort fordern. Solche Fragen sind nur im Sprachunterricht zulässig. Der Lehrer der ein-

klassigen Schule ist gezwungen, Satzteilfragen im Notfalle auch im Sachunterricht zu gebrauchen. Fragen, die einen ganzen Satz zur Antwort verlangen, fordern längere Zeit zur Beantwortung, besonders dann, wenn die Kinder an diese Fragen nicht gewöhnt oder im Denken nicht geübt sind. Fehlt dem Lehrer die Zeit und trägt er Bedenken Satzteilfragen zu gebrauchen, so bleibt entweder das für eine Stunde bestimmte Pensum unvollendet oder es wird derjenige Bruchteil der Unterrichtsstunde, welcher dem Unterricht einer bestimmten Abteilung gewidmet ist, überschritten. Im ersteren Falle handelt es sich keineswegs um eine Verminderung des darzubietenden Stoffes, sondern es wird die oben angegebene Ordnung in der Aufeinanderfolge der Unterrichtsoperationen gestört. Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung u. s. w. müssen unvollendet abgebrochen werden, oder es muss darauf verzichtet werden, der Vorbereitung noch in derselben Stunde die kurze Darbietung, oder der Vergleichung die vorläufige Zusammenfassung folgen zu lassen. Im anderen Falle zieht die Verlängerung der für eine Abteilung bestimmten Unterrichtszeit eine Verkürzung der Unterrichtszeit der übrigen Abteilungen nach sich. Tritt noch bei einer andern Abteilung Überschreitung derselben ein, so kommt es leicht vor, dass eine Abteilung in einer Stunde ganz ohne Unterricht bleibt. Jedenfalls kommt der Unterrichtsplan eines Tages oder einer Schulwoche, wenigstens was die Zeitverteilung anbetrifft, stark ins Schwanken oder in Unordnung. Geringer als diese Nachteile ist der Schaden, welcher entsteht, wenn eine Satzfrage in Satzteilfragen aufgelöst wird. Diese erfordern zwar weniger Nachdenken als jene, aber sie werden schneller beantwortet. Zu ihrem Gebrauche nötigt in den Schulen des niederdeutschen Sprachgebietes der andre Umstand, dass die Kinder im Gebrauch des Hochdeutschen keine Übung haben, und dass ihre niederdeutsche Mundart arm ist an abstrakten Begriffswörtern. Nun enthält die Satzteilfrage schon einen Teil der Antwort und giebt dadurch den Schülern Anhaltepunkte dazu, dieselbe hochdeutsch auszusprechen. Dagegen fällt bei der Satzfrage nicht nur diese Hülfe weg, sondern der Lehrer ist auch gezwungen, die Thatsachen der Antwort unter den Gesichtspunkt eines Begriffs zu stellen, der denselben übergeordnet ist. Ist der Begriff oder der sprachliche Ausdruck dafür den Kindern nicht geläufig, so bleibt die Antwort aus. Mittel, die den Gebrauch der Satzteilfragen einschränken, sind: Stoffverminderung, genaue Zeiteinteilung, Übung im Denken und

dadurch Bereicherung der Kinder an Begriffsworten, endlich Übung im Gebrauch der hochdeutschen Sprache.

Mit dem letzteren Punkte hängt die zweite Abweichung zusammen. Die Verfasser der „Schuljahre“ verlangen, dass der Unterricht im Schreiblesen erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres beginne, und diese Forderung ist pädagogisch wohlbegründet. Ihre Verwirklichung bringt jedoch für den Lehrer der einklassigen Volksschule grosse Nachteile Da in derselben mehrere Abteilungen zu beschäftigen sind, und da den Kindern des ersten Schuljahres wie allen andern für den eigentlichen Unterricht nur ein Bruchteil jeder Unterrichtsstunde zusteht, so muss der übrige grössere Bruchteil der stillen Beschäftigung gewidmet werden. Dazu eignet sich bei den Kleinen die schriftliche Beschäftigung am besten, deren wichtigster Teil das Buchstabenschreiben ist. Dasselbe im ersten Jahre ganz durch malendes Zeichnen zu ersetzen ist unmöglich. Die Unterrichtszeit der Anfänger in den einzelnen Stunden übermässig zu erhöhen, verbietet die Rücksicht auf die übrigen Abteilungen. Die Kleinen gesondert zu unterrichten, würde eine Überlastung des an sich schon genügend belasteten Lehrers herbeiführen. Darum ist in der einklassigen Schule das Schreiblesen schon im ersten Halbjahr als Beschäftigungsmittel unentbehrlich. Für den frühen Beginn des Schreibleseunterrichts sprachen noch andere Gründe. Schon nach wenigen Jahren müssen die Schüler der einfachen Volkschulen mit stillem Durchlesen und Lernen beschäftigt werden, das durchaus nicht in Flüstern übergehen darf. Nur sehr wenigen Lehrern wird es möglich sein, das Flüstern des Lesers von dem des Plauderers zu unterscheiden. Überdies stört das Flüstern der arbeitenden Abteilungen die zu unterrichtende Abteilung. Zu solch stillem Lesen gehört jedoch ein hoher Grad von Lesefertigkeit. Endlich darf weder im Unterricht noch bei der häuslichen Beschäftigung das laute Lesen vernachlässigt werden, weil es das vorzüglichste Mittel ist, die Schüler im Gebrauch der hochdeutschen Sprache zu üben. Mit dem späten Beginn des Leseunterrichts verspätet man auch diese Übung. Es ist der einklassigen Schule nicht in dem Grade, wie der mehrklassigen möglich, dasjenige, was der Schreibleseunterricht im Sommerhalbjahr versäumte, im Winterhalbjahr nachzuholen. Dadurch tritt die Gefahr ein, dass das Lesen in den ersten Schuljahren ein gar zu stümperhaftes bleibt. Die damit verbundenen Nachteile sind grösser als die, welche ein früher Beginn des Schreib-

leseunterrichts herbeiführt. Mittel zur Verminderung der letzteren sind ein gründlicher, das Schreiblesen begleitender Sachunterricht und eine enge Verbindung des Schreiblesens mit demselben.

Die dritte Abweichung betrifft die Aufeinanderfolge der nach der Idee der kulturhistorischen Stufen auszuwählenden Stoffgruppen. Im Gesinnungsunterricht beträgt die Zahl derselben auch nach der vorgeschlagenen Vereinfachung noch immer sieben. So viel Abteilungen müsste demnach die einklassige Volksschule einrichten, damit in jedem Schuljahr eine Stoffgruppe zur Behandlung kommen könnte. Dann entfielen in jeder Stunde auf jede Abteilung acht Minuten Unterricht und fünfzig Minuten Beschäftigung. Verlängert man, um diesem offenbaren Missverhältnis abzuhelfen, den Lehrgang, d. h. die Zeit, in welcher alle Abteilungen der Schule einmal vom Lehrer Unterricht empfangen [1], auf 90 Minuten, so erhält man doch nur 13 Minuten Unterricht, dafür aber 77 Minuten Beschäftigung für jede Abteilung. Dabei muss noch von dem Nachteil abgesehen werden, dass infolge des verlängerten Lehrgangs die gleichen Unterrichtsstunden seltener und in längeren Zeiträumen wiederkehren. Unmöglich können sieben Abteilungen eingerichtet werden. Sobald jedoch die Zahl der Abteilungen vermindert wird, tritt nicht nur die Notwendigkeit ein, zwei Schuljahre zu einer Abteilung zu verbinden, sondern damit ist die andre Notwendigkeit gegeben, die für jene Schuljahre bestimmten Konzentrationsstoffe so aufeinander folgen zu lassen, dass entweder in jedem Jahre nur eine Stoffgruppe oder beide Stoffgruppen zur Behandlung kommen. Im ersteren Falle müssten die Kinder, welche in jedem letzten von zwei Schuljahren in die betreffende Abteilung versetzt würden, zuerst den Stoff einer höheren und dann erst im folgenden Jahre den der niederen Kulturstufe erledigen. Das käme einer Durchbrechung der Idee der Kulturstufen gleich. Im letzteren Falle widmet man alljährlich jeder Kulturstufe ein halbes Jahr. Die Nachteile, welche damit verbunden sind, bestehen darin, dass erstlich die Stoffgruppen schneller durchlaufen werden müssen, ferner dass die Stoffe jeder Kulturstufe zweimal wiederkehren und endlich, dass die in der Abteilung verbleibenden Schüler, die schon die Stoffgruppe einer höheren Kulturstufe kennen lernten, wieder zu der einer niederen Kulturstufe zurückkehren müssen. Diese Rückkehr zu einer niederen Kulturstufe ist ohne Zweifel ein Fehler,

[1] Vergl. Florin, Methodik der Gesamtschule, Seite 9.

dadurch Bereicherung der Kinder an Begriffsworten, endlich Übung im Gebrauch der hochdeutschen Sprache.

Mit dem letzteren Punkte hängt die zweite Abweichung zusammen. Die Verfasser der „Schuljahre“ verlangen, dass der Unterricht im Schreiblesen erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres beginne, und diese Forderung ist pädagogisch wohlbegründet. Ihre Verwirklichung bringt jedoch für den Lehrer der einklassigen Volksschule grosse Nachteile Da in derselben mehrere Abteilungen zu beschäftigen sind, und da den Kindern des ersten Schuljahres wie allen andern für den eigentlichen Unterricht nur ein Bruchteil jeder Unterrichtsstunde zusteht, so muss der übrige grössere Bruchteil der stillen Beschäftigung gewidmet werden. Dazu eignet sich bei den Kleinen die schriftliche Beschäftigung am besten, deren wichtigster Teil das Buchstabenschreiben ist. Dasselbe im ersten Jahre ganz durch malendes Zeichnen zu ersetzen ist unmöglich. Die Unterrichtszeit der Anfänger in den einzelnen Stunden übermässig zu erhöhen, verbietet die Rücksicht auf die übrigen Abteilungen. Die Kleinen gesondert zu unterrichten, würde eine Überlastung des an sich schon genügend belasteten Lehrers herbeiführen. Darum ist in der einklassigen Schule das Schreiblesen schon im ersten Halbjahr als Beschäftigungsmittel unentbehrlich. Für den frühen Beginn des Schreibleseunterrichts sprachen noch andere Gründe. Schon nach wenigen Jahren müssen die Schüler der einfachen Volkschulen mit stillem Durchlesen und Lernen beschäftigt werden, das durchaus nicht in Flüstern übergehen darf. Nur sehr wenigen Lehrern wird es möglich sein, das Flüstern des Lesers von dem des Plauderers zu unterscheiden. Überdies stört das Flüstern der arbeitenden Abteilungen die zu unterrichtende Abteilung. Zu solch stillem Lesen gehört jedoch ein hoher Grad von Lesefertigkeit. Endlich darf weder im Unterricht noch bei der häuslichen Beschäftigung das laute Lesen vernachlässigt werden, weil es das vorzüglichste Mittel ist, die Schüler im Gebrauch der hochdeutschen Sprache zu üben. Mit dem späten Beginn des Leseunterrichts verspätet man auch diese Übung. Es ist der einklassigen Schule nicht in dem Grade, wie der mehrklassigen möglich, dasjenige, was der Schreibleseunterricht im Sommerhalbjahr versäumte, im Winterhalbjahr nachzuholen. Dadurch tritt die Gefahr ein, dass das Lesen in den ersten Schuljahren ein gar zu stümperhaftes bleibt. Die damit verbundenen Nachteile sind grösser als die, welche ein früher Beginn des Schreib-

leseunterrichts herbeiführt. Mittel zur Verminderung der letzteren sind ein gründlicher, das Schreiblesen begleitender Sachunterricht und eine enge Verbindung des Schreiblesens mit demselben.

Die dritte Abweichung betrifft die Aufeinanderfolge der nach der Idee der kulturhistorischen Stufen auszuwählenden Stoffgruppen. Im Gesinnungsunterricht beträgt die Zahl derselben auch nach der vorgeschlagenen Vereinfachung noch immer sieben. So viel Abteilungen müsste demnach die einklassige Volksschule einrichten, damit in jedem Schuljahr eine Stoffgruppe zur Behandlung kommen könnte. Dann entfielen in jeder Stunde auf jede Abteilung acht Minuten Unterricht und fünfzig Minuten Beschäftigung. Verlängert man, um diesem offenbaren Missverhältnis abzuhelfen, den Lehrgang, d. h. die Zeit, in welcher alle Abteilungen der Schule einmal vom Lehrer Unterricht empfangen [1], auf 90 Minuten, so erhält man doch nur 13 Minuten Unterricht, dafür aber 77 Minuten Beschäftigung für jede Abteilung. Dabei muss noch von dem Nachteil abgesehen werden, dass infolge des verlängerten Lehrgangs die gleichen Unterrichtsstunden seltener und in längeren Zeiträumen wiederkehren. Unmöglich können sieben Abteilungen eingerichtet werden. Sobald jedoch die Zahl der Abteilungen vermindert wird, tritt nicht nur die Notwendigkeit ein, zwei Schuljahre zu einer Abteilung zu verbinden, sondern damit ist die andre Notwendigkeit gegeben, die für jene Schuljahre bestimmten Konzentrationsstoffe so aufeinander folgen zu lassen, dass entweder in jedem Jahre nur eine Stoffgruppe oder beide Stoffgruppen zur Behandlung kommen. Im ersteren Falle müssten die Kinder, welche in jedem letzten von zwei Schuljahren in die betreffende Abteilung versetzt würden, zuerst den Stoff einer höheren und dann erst im folgenden Jahre den der niederen Kulturstufe erledigen. Das käme einer Durchbrechung der Idee der Kulturstufen gleich. Im letzteren Falle widmet man alljährlich jeder Kulturstufe ein halbes Jahr. Die Nachteile, welche damit verbunden sind, bestehen darin, dass erstlich die Stoffgruppen schneller durchlaufen werden müssen, ferner dass die Stoffe jeder Kulturstufe zweimal wiederkehren und endlich, dass die in der Abteilung verbleibenden Schüler, die schon die Stoffgruppe einer höheren Kulturstufe kennen lernten, wieder zu der einer niederen Kulturstufe zurückkehren müssen. Diese Rückkehr zu einer niederen Kulturstufe ist ohne Zweifel ein Fehler,

[1] Vergl. Florin, Methodik der Gesamtschule, Seite 9.

allein ohne denselben liesse sich die Idee der Kulturstufen überhaupt nicht in die einklassige Schule einführen. Jedenfalls ist das Zurückgreifen auf eine niedere Kulturstufe, die schon einmal behandelt wurde, das kleinere Übel gegenüber dem alle zwei Jahr erfolgenden gänzlichen Überspringen einer Kulturstufe. Zudem lassen sich die Nachteile des ersteren Verfahrens beträchtlich mildern. Man kann z. B. die methodischen Einheiten einer jeden Stoffgruppe in zwei Hälften teilen und die eine Hälfte (Einheit 1, 3, 5, 7 u. s. w.) im ersten Jahre ausführlich, im andern Jahre repetitorisch behandeln, mit der andern Hälfte (Einheit 2, 4, 6) dagegen umgekehrt verfahren [1]. Ferner können, während man mit den Kindern des höheren Jahrgangs bestimmte Stoffe wiederholt, die Kinder des niederen Jahrganges still beschäftigt werden. Zahlreiche andere Massregeln, welche die Nachteile der Anordnung [2] mildern, ergeben sich bei sorgfältiger Überlegung.

Es fragt sich nun, wie die einklassige Schule zu organisieren sei, damit ein Lehrplan zur Ausführung gebracht werden könne, welcher nach dem in obiger Weise vereinfachten Lehrplansystem entworfen ist. Die wichtigste Frage ist zunächst die nach der Zahl der zu bildenden Abteilungen. Die Rücksicht auf die Individualität der Zöglinge und die auf die Stoffgruppen des Lehrplansystems veranlassen dazu, viele Abteilungen einzurichten. Der Gedanke an die dadurch entstehende Zeit- und Kraftzersplitterung, an die Unruhe, welche mit der Arbeit zahlreicher Abteilungen verbunden ist, sowie andere äussere Rücksichten drängen auf die Verminderung der Ab-

[1] Selbstverständlich mit Ausnahme desjenigen Jahres, in dem die Einführung des Lehrplans erfolgt. In diesem müssten die Einheiten der zweiten Hälfte entweder als verbindende Erzählung auftreten, wie bei den historischen Stoffen, oder sie müssten fortfallen, wie bei den nicht historischen Stoffen.

[2] In dem hier vorgeschlagenen Auskunftsmittel, Ziller's Lehrplansystem für die einklassige Volksschule annehmbar zu machen, könnte mancher eine Rückkehr zu den konzentrischen Kreisen sehen. Wenn in dem Kursus einer Abteilung alljährlich dieselben zwei Kulturstufen behandelt werden, so kehrt allerdings dem Schüler eine Kulturstufe zweimal wieder. Man bedenke jedoch, dass die Stoffe derselben wechseln und dass nicht, wie bei den konzentrischen Kreisen von einem Durchlaufen des ganzen Gebietes die Rede ist. Übrigens dürfte es einen andern Weg zur Lösung unseres Problems kaum geben, da eine nur alle zwei Jahre erfolgende Aufnahme neuer Schüler nicht durchführbar ist.

teilungen hin. Von diesen verschiedenen Gesichtspunkten muss jedenfalls der obenan stehen, welcher die Berücksichtigung der Individualität fordert. Die übrigen dürfen zwar nicht ausser acht gelassen werden, müssen sich jedoch ihm unterordnen. Suchen wir von diesem Standpunkte aus die Abteilungsfrage zu lösen, so ist vor allem zu beachten, dass unter den Schülern des ersten Schuljahres die Individualitätsverschiedenheit am grössten ist. Später gleicht sich dieselbe aus, besonders dann, wenn der Lehrer absichtlich auf solchen Ausgleich hinarbeitet. Ferner ist im ersten Schuljahre die Schulbahn schmal; die Stoffmenge ist nicht allzugross, die Zahl der Fächer gering, ihre Gliederung noch unvollkommen. Es sind deshalb die Fortschritte nach vorwärts hin grösser, der zurückgelegte Weg also länger als in späteren Schuljahren. Aus diesem Grunde ist eine Rückkehr zum Anfang des Pensums, wie sie bei zweimaligem Durchlaufen desselben notwendig wäre, von nachteiligen Folgen für die Kinder. Darum ist es nicht geraten, das erste Schuljahr mit dem zweiten zu einer Abteilung zu verbinden, sondern es muss eine Abteilung für sich bilden. Dagegen werden vom zweiten Schuljahre an je zwei Schuljahre zu einer Abteilung verbunden. Hier muss sich der Grundsatz, die Individualität zu berücksichtigen, eine Einschränkung gefallen lassen zu gunsten der Rücksichten, welche Verminderung der Abteilungszahl verlangen. Was das letzte Schuljahr anbelangt, so müsste es entweder eine besondere Abteilung bilden oder mit dem sechsten und siebenten Schuljahre zu einer Abteilung verbunden werden. Den ersten Vorschlag, der zur Bildung von fünf Abteilungen führen würde, macht Florin [1]. Er begründet denselben mit der Notwendigkeit einer zusammenfassenden Wiederholung des ganzen Pensums der einzelnen Fächer im letzten Schuljahr. Allein daraus folgt noch keineswegs die Notwendigkeit, eine fünfte Abteilung einzurichten. Oben ist hervorgehoben worden, dass die Systemstufe zu einer solchen Wiederholung geradezu auffordert. Dass bei derselben die Schüler des letzten Schuljahres besonders herangezogen werden, versteht sich von selbst. Ausserdem ist eine Zahl von fünf Abteilungen zu hoch, da bei derselben durchschnittlich nur ein Fünftel der Zeit dem Unterrichte jeder Abteilung zufiele, vier Fünftel dagegen der Beschäftigung. Deshalb möchte es sich mehr empfehlen, die letzten drei Schul-

[1] Methodik der Gesamtschule, 2. Auflage. Seite 11 ff.

jahre zu vereinigen. Eine solche Vereinigung dürfte grade in dieser Zeit (6.—8. Schuljahr) die wenigsten Bedenken haben. Nur macht der Umstand Schwierigkeiten, dass man, wenn dem obersten Jahrgange ein besonderes Pensum zugewiesen würde, eine Dreiteilung der Stoffe eines jeden Jahres und ein dreimaliges Durchlaufen derselben im ganzen Kursus müsste eintreten lassen. Das ist nicht nur schwer auszuführen, sondern es würde auch mit grossen Übelständen verbunden sein. Ich möchte deshalb vorschlagen, das letzte Schuljahr pensenfrei zu lassen, was um so leichter auszuführen ist, als die acht Stoffgruppen des Lehrplansystems bereits auf sieben reduziert wurden. Sollte man gegen diesen Vorschlag einwenden, dass bei der Ausführung desselben das Interesse der Schüler des letzten Jahrganges wegen Mangel an neuem Stoff erlahmen könnte, so soll das Vorhandensein dieser Gefahr nicht geleugnet werden. Allein es lassen sich Vorkehrungen treffen, welche dieselbe vermindern. Man kann sich z. B. in den letzten Schuljahren zwar im ganzen an bestimmte Stoffe binden, aber doch dann und wann neue Stoffe einschieben. Bei den Beschäftigungen können die Schüler des achten Schuljahres besondere, die Kraft der vierten Abteilung überschreitende Aufgaben erhalten, welche vorzüglich der abschliessenden Wiederholung zu dienen haben. Für die vorgeschlagene Einrichtung sprechen noch folgende Gründe. Im letzten Schuljahr muss dem Zöglinge Gelegenheit gegeben werden, das durch den Unterricht erzeugte Interesse frei zu bethätigen und dadurch den Kreis seines Wissens selbstthätig zu erweitern. Dabei mag er immer noch den Rat des Lehrers suchen, aber die Wahl der Gegenstände, an denen er sein Interesse befriedigen will, muss ihm freigestellt bleiben. Das ist ihm erleichtert, wenn das letzte Schuljahr pensenfrei bleibt. Ferner erreichen solche Schüler, die aus irgend einem Grunde ein Jahr über die bestimmte Zeit in einer der ersten Abteilungen zubrachten, bei zweijährigem Kursus der Oberabteilung immer noch das Ziel der Schule. Endlich ist der Lehrer bei der Auswahl der Lehrschüler, von denen im nächsten Abschnitte zu reden ist, nie in Verlegenheit. Er kann sie jederzeit dem letzten Jahrgange entnehmen, ohne dabei befürchten zu müssen, sie in ihren Fortschritten zu hemmen.

Es würde demnach folgende Abteilungskombination festzuhalten sein:

IV. Abteilung	=	1.	Schuljahr.
III „	=	2.—3.	„
II. „	=	4.—5.	„
I. „	=	6.—8.	„

Diese Abteilungskombination ist eine ständige d. h. sie gilt für alle Fächer der Schule. Wenn man, wie Florin das thut [1], in den einzelnen Fächern verschiedene Abteilungskombinationen eintreten lässt, so dass die Zahl der Abteilungen oder die Art ihrer Zusammensetzung wechselt, wenn man ausserdem noch vorübergehende oder bewegliche Zusammenziehungen verschiedener Jahrgänge gut heisst, so bekommt die Schule dadurch einen so unsteten schwankenden Charakter, dass nicht abzusehen ist, wie man dabei der Konzentrationsidee in ihrem ganzen Umfange gerecht werden will. Es sollen ja doch nicht nur die Hauptfächer untereinander ein Gedankenganzes bilden, sondern alle Fächer sollen sich auf jeder Stufe zu einem Ganzen zusammenschliessen. Das würde bei wechselnder Abteilungszahl kaum möglich sein. Zudem bietet die einklassige Volksschule der unerwünschten Abweichungen von normalen Verhältnissen so viel, dass es ihrem Lehrer dringend zu raten ist, sich so streng als möglich an feste Normen zu binden und zu ihnen beständig zurückzukehren, wenn eine Abweichung nötig wurde. Das gilt besonders von der Abteilungskombination. Höchstens dürfen die feststehenden vier Abteilungen, doch ohne Änderung ihrer Zusammensetzung nochmals verbunden werden, wie das im Gesang mit Abteilung 1—2 und 3—4 oder im Anschauungsunterricht mit Abteilung 3—4 geschieht. Aber selbst im letzten Falle ist jede der beiden Abteilungen im Unterricht besonders zu behandeln.

Beinahe ebenso wichtig als die Abteilungsfrage ist die Frage nach der Verwendung von Schülern zur Unterstützung des Lehrers. Kunstvollen Unterricht werden Schüler natürlich nie erteilen können, weil ihnen psychologische Kenntnisse und pädagogische Ausbildung fehlen. Trotzdem können sie auf die verschiedenartigste Weise die Arbeit des

[1] Methodik der Gesamtschule, Seite 8—26. Bei ihm haben Geschichte, Geographie und Naturkunde je fünf, auf gleiche Weise zusammengesetzte Abteilungen, Deutsch auch fünf aber mit abweichender Zusammensetzung, Rechnen sieben Abteilungen, aber mit beweglicher Zusammenziehung einzelner Jahrgänge, Singen drei, Zeichnen vier, Schreiben wieder drei Abteilungen.

Lehrers unterstützen. Alle Schüler, die zu diesem Zwecke verwendet werden, heissen Helfer im weiteren Sinne. Die Gesamtheit aller Massregeln, welche auf ihre Thätigkeit Bezug nehmen, heisst Helfersystem. Ihrer Arbeit nach sind drei Arten von Helfern zu unterscheiden, nämlich Ordnungsschüler, Helfer im engeren Sinne und Lehrschüler. Die Aufgabe der Ordnungsschüler liegt im Gebiete der Regierung. Sie unterstützen den Lehrer bei der Aufrechterhaltung der Ordnung [1], indem sie ihre Mitschüler beaufsichtigen, Unordnungen zur Anzeige bringen u. s. w. Energie und Gewissenhaftigkeit müssen ihre Haupteigenschaften sein. Sie haben einen Ehrenplatz an der Spitze der Bank und werden allen Abteilungen entnommen. Helfer i. e. S. und Lehrschüler dienen durch ihre Thätigkeit den Zwecken des Unterrichts. Die ersteren leisten jüngeren oder schwächeren Schülern Hülfe bei der Lösung von Aufgaben oder bei der Einübung von Fertigkeiten. Sie werden in der Regel einer Abteilung entnommen, die höher ist als diejenige, welcher das hülfsbedürftige Kind angehört. Doch können sie unter Umständen auch derselben Abteilung entnommen werden. Auf keinen Fall dürfen sie bei ihrer Arbeit laut reden. Die Lehrschüler werden benutzt zur Einprägung und Wiederholung von Wissensthatsachen. Sie werden zumeist dem letzten (8.) Jahrgange entnommen. Ihnen ist das laute Reden resp. Fragen gestattet, doch sind Vorkehrungen zu treffen, damit durch dasselbe der Unterricht nicht allzusehr gestört werde. Sie werden bei den Hauptfächern Religion, Geschichte, Naturkunde am wenigsten, bei den dienenden Fächern am meisten verwandt. Sie müssen, wenn ihre Arbeit nützen soll, genau instruiert werden. Das geschieht entweder praktisch oder theoretisch. Die praktische Instruktion besteht darin, dass der Lehrschüler sich zu den Abteilungen setzt, welche er bald darauf beschäftigen soll und das Verfahren des Lehrers beobachtet, um es, wenn der Lehrer zur folgenden Abteilung geht, nachahmen und fortsetzen zu können. Dabei kann es sich nur handeln um Übung in mechanischen Fertigkeiten, wie z. B. um Einübung von Buchstabenkombinationen beim Lesen, um Taktschreiben u. s. w. Die theoretische Instruktion ist entweder eine mündliche oder eine schriftliche. Die mündliche erfolgt, wenn sie längere Zeit verlangt, vor der Schulzeit, wenn sie mit einigen Sätzen abgemacht ist, während des Stunden- oder während des

[1] Vergl. Ziller. Grundlegung, 2. Aufl. Seite 9.

Abteilungswechsels. Die schriftliche Unterweisung geschieht dadurch, dass dem Lehrschüler ein Übungsbuch in die Hand gegeben wird, nach welchem er einprägt resp. wiederholt. Der Lehrer entwirft solche Übungsbücher im Anschluss an seine Vorbereitung auf den Unterricht. Als Muster können ihm Dörpfeld's Fragehefte dienen, doch sind dieselben nicht ohne weiteres in jeder Schule zu benutzen, sondern sie können dem Lehrer höchstens ein Vorbild für seine Übungshefte geben. Letztere sind in Fragen und Antworten auszuarbeiten. Sie umfassen alle diejenigen, im Unterricht dargebotenen Stoffe, deren unverlierbare Einprägung der Lehrer für notwendig hält, und welche die Kinder in ihre Merkhefte eingetragen haben. Benutzt der Lehrschüler jene Übungsbücher zur Einprägung, so muss eine erste vorläufige Einprägung des Stoffes seitens des Lehrers vorangegangen sein. Bei Wiederholungen ist ebenfalls zu wünschen, dass der Lehrer dieselben wenigstens beginne und nur ihre Fortsetzung dem Lehrschüler übertrage. Damit die Wiederholung ein engeres oder weiteres Gebiet umspannen und dementsprechend mehr oder weniger auf Einzelheiten eingehen könne, müssen die zusammenfassenden Fragen besonders bezeichnet sein. Diese wie alle übrigen im Übungshefte enthaltenen Fragen sind solcher Art, dass sie einen Satz zur Antwort verlangen. Doch müssen zur Unterstützung des Lehrschülers die schwierigeren in Satzteilfragen zerlegt sein, damit im Notfall die letzteren gestellt werden, worauf die Hauptfrage zu wiederholen ist. Durch solche Übungsbücher wird selbst dem Lehrschüler ein judiziöses Einprägen ermöglicht, also seine Verwendung fruchtbringender gemacht. Die Vorteile eines zweckmässig eingerichteten Helfersystems sind nicht gering. Helfer und Lehrschüler entlasten den Lehrer, indem sie ihm besonders die mehr mechanisch auszuführenden Arbeiten abnehmen. Sie bewirken durch ihre Arbeit erhöhte Sicherheit im Beherrschen der Wissensstoffe und in der Ausübung von Fertigkeiten. Dadurch wird der eigentliche Unterricht erleichtert. Sie kürzen die Dauer der stillen Beschäftigung ab, die anderufalls übermässig lang sein würde. Es wird durch sie ein Vermittlungsglied geschaffen zwischen der Arbeit des Lehrers und der stillen Beschäftigung. Insbesondere ist der Lehrschüler dadurch wichtig, dass er seine Mitschüler im Reden übt. Endlich lässt sich nicht leugnen, dass Helfer und Lehrschüler ihr eigenes Können und Wissen vertiefen, festigen und es zugleich zur Förderung ihrer Mitschüler verwenden. Dadurch wird das Helfersystem für die Zucht wertvoll. Überdies führt es einen Ausgleich herbei zwischen

fortgeschrittenen und zurückgebliebenen Schülern. Diesen Vorteilen stehen freilich Bedenken gegenüber, die jedoch durch zweckmässige Gestaltung des Helferwesens abgeschwächt werden können. So darf der Lehrer nie eine Abteilung vorzugsweise den Lehrschülern überlassen. Die Arbeit der letzteren muss auch der Zeit nach genau abgegrenzt sein von der des Lehrers und von der stillen Beschäftigung. Auf Schutzvorrichtungen gegen das Geräusch, welches der Lehrschüler verursacht, wird später einzugehen sein. Helfer und Lehrschüler sind nie einer Abteilung zu entnehmen, welche der Lehrer eben unterrichtet. Endlich muss der Lehrer darüber wachen, dass das Helferwesen nicht zu einer Unterdrückung der jüngeren Schüler durch die älteren führt.

Die sogen. stillen Beschäftigungen nehmen in der einklassigen Schule einen breiten Raum ein. Der Ausdruck stille Beschäftigung ist nicht buchstäblich zu nehmen. Etwas Geräusch wird eine arbeitende Abteilung stets verursachen. Die Beschäftigungen sind mündliche oder schriftliche. Erstere bestehen in Durchlesen, Lernen, Kopfrechnen u. s. w., letztere in der Anfertigung von Aufsätzen, in Abschreiben, Aufschreiben, Zeichnen, schriftlichem Rechnen, Notenschreiben und dergl. Die Beschäftigungen können sich an jede der fünf Formalstufen anschliessen. So kann in gewissen Fällen die Stufe der Vorbereitung teilweise schriftlich erledigt werden. Die Thatsachen der Darbietung werden eingeprägt, sei es durch Lesen oder Lernen, sei es durch Eintragen ins Merkheft. Die Schüler suchen selbständig Beispiele zur Verknüpfung auf. Sie tragen die Ergebnisse der Zusammenfassung ins Systemheft ein. Sie lösen Aufgaben, welche der Anwendung angehören. Neben dem letzteren Punkte dürfte die Anlage der Merk- und Systemhefte eine der Hauptaufgaben für die stille Beschäftigung sein. Der Unterricht muss beständig darauf Rücksicht nehmen, dass es nicht an Stoffen zur Beschäftigung fehle. Dieselbe muss so mannigfaltig als möglich gestaltet werden. Auch kann und muss bei ihr noch mehr als beim Unterricht, den Individualitätsunterschieden Rechnung getragen werden. Nicht nur werden in passenden Fällen den einzelnen Jahrgängen einer Abteilung besondere Aufgaben zu stellen sein, sondern es „müssen auch den Fähigeren immer erweiternde Zusätze zu dem, was die Schwächeren zu leisten haben, gegeben werden [1].“ Solche Zu-

[1] Ziller, Grundlegung, Seite 512—13.

sätze muss der Lehrer beständig in Bereitschaft haben, damit auf jeden Fall die Unthätigkeit einzelner Schüler vermieden werde. Sorgfältige Durchsicht der Arbeiten ist geboten. Bei der Menge und Mannigfaltigkeit derselben wird die Unterstützung von Schülern sich bei der Durchsicht nicht immer vermeiden lassen.

Ausser den Arbeiten, die dem Lehrer durch pädagogische Studien für seine Fortbildung durch Vorbereitung auf den Unterricht u. s. w. auferlegt sind, erwachsen ihm, um die Schüler zweckmässig zu beschäftigen, noch besondere Arbeiten, die dem Lehrer der mehrklassigen Schule erspart bleiben. Dahin gehört z. B. das Anschreiben von Musteraufsätzen, von Sätzen zur Verbesserung der Diktate, von Fragen, Rechenaufgaben, Übungsbeispielen etc. Die beste Zeit zu solchen Arbeiten ist die Zeit vor oder nach dem Unterricht, im Notfall die Pause. Selbst mit dem Unterricht lassen sie sich verbinden, indem der Lehrer während des Vortrages Namen, Zahlen, Stichworte an die Tafel schreibt, die dann sogleich Gelegenheit zur stillen Beschäftigung bieten.

Das Verhältnis zwischen der Arbeit des Lehrers, der des Lehrschülers resp. Helfers i. e. S. und zwischen den stillen Beschäftigungen wird am besten so bestimmt, dass Lehrer, Lehrschüler und Beschäftigung mit oder ohne Helfer regelmässig mit einander abwechseln. Doch lässt sich diese Reihenfolge nicht immer streng festhalten.

Die Frage nach der dem Unterrichte zu widmenden Zeit ist eine ziemlich schwierige. Es kommt dabei inbetracht einmal die Höhe der Stundenzahl, ferner die Verteilung der Stunden auf die verschiedenen Fächer, endlich die Einteilung der einzelnen Stunden. Bei der Bestimmung der Stundenzahl ist zu bedenken, dass der Lehrer der einklassigen Schule einem ganzen Schulkörper vorsteht, dass er deswegen zu umfassenderen pädagogischen Studien, zu längerer und vielseitigerer Präparation auf den Unterricht gezwungen ist, als der Lehrer der mehrklassigen Schule. Auch in der Schule selbst ist die Anstrengung für ihn eine grössere. Dabei hat der Mangel an Geistesfrische bei dem Lehrer der einklassigen Schule die Folge, dass er sein Pensum in der Stunde nicht erledigt und dadurch mit seinem Plane in Unordnung gerät. Darum muss auf jeden Fall eine Überlastung des Lehrers vermieden werden. Dreissig Unterrichtsstunden in der Woche sind das Höchste, was man ihm zumuten darf. Bei der Verteilung derselben auf die einzelnen

Fächer sind den wichtigsten Fächern die meisten Stunden zuzuweisen. Doch ist nicht ohne Not von den gegenwärtigen Verhältnissen abzuweichen. Dem Religionsunterricht wären etwa sechs, dem Geschichtsunterricht zwei, der Naturkunde drei, der Erdkunde zwei Stunden zu widmen. Die Stundenzahl für der deutschen Unterricht kann bedeutend vermindert werden. Als den Mittelpunkt des Unterrichts kann man ihn nicht gelten lassen. Ebenso verwerfen wir es, den Sachunterricht bei ihm unterzubringen. Nimmt man noch hinzu, dass Sprachlehre und Rechtschreibung auf das Unentbehrlichste beschränkt und mit dem Aufsatzunterricht eng verbunden werden, bedenkt man endlich, welche Dienste ein guter Sachunterricht dem Sprachunterricht leistet [1], so genügen für ihn fünf Stunden. Ebenso viel Stunden dürften Rechnen und Raumlehre zusammen beanspruchen. Für Gesang und Turnen ist an den bisherigen zwei Stunden festzuhalten. Dagegen muss dem Zeichnen mehr, dem Schönschreiben weniger Zeit als bisher zugewiesen werden, jenem zwei, diesem eine Stunde wöchentlich. Letztere kann überdies von der Oberabteilung zu sprachlichen Übungen oder zu andern Zwecken benutzt werden. Endlich sind noch zwei Stunden dem Anschauungsunterricht der beiden Unterabteilungen zu widmen. Dadurch wird die Gesamt-Unterrichtszeit scheinbar auf 32 Stunden gebracht. Allein da im Winter die zwei Turnstunden fortfallen und im Sommer eine teilweise Verminderung der Unterrichtszeit stattfindet, damit die Nachmittage schulfrei bleiben (Sommerschule), so tritt die befürchtete Erhöhung nicht ein. Was die Sommerschule anbetrifft, so werden bei ihr Naturkunde, Deutsch, Rechnen und Zeichnen um je eine Stunde vermindert werden müssen. Die übrigen Fächer behalten ihre oben angegebene Stundenzahl, ebenso bleiben die beiden Stunden Anschauungsunterricht. Mit Ausnahme der Turnstunden sind alle (26) Unterrichtsstunden der Sommerschule am Vormittage zu erteilen.

Die Einteilung der einzelnen Stunden ist in den verschiedenen Fächern verschieden. Das Streben des Lehrers muss dahin gehen, dass die dem eigentlichen Unterricht zu widmende Zeit vermehrt, die Dauer der stillen Beschäftigung vermindert werde. Bei vier Abteilungen kommt auf ersteren $^1/_4$ Stunde, der letzteren bleiben $^3/_4$ Stunden. Rechnet man von diesen $^3/_4$ Stunden noch $^1/_4$ Stunde für den Lehrschüler ab, so ergiebt sich,

[1] Vergl. Dörpfeld, Theorie des Lehrplans, bes. von Seite 45 an.

dass wenigstens die Hälfte der Zeit für stille Selbstbeschäftigung übrig bleibt. Da nun ein Unterricht von 15 Minuten in jeder Stunde nicht genügt, wenigstens nicht für die Hauptfächer, weil diese die Störung durch Lehrschüler und das bei der Anwesenheit aller Abteilungen unvermeidliche Geräusch am wenigsten vertragen, so möchte ich empfehlen, in Religion, Geschichte, Naturkunde, vielleicht auch in Erdkunde jedesmal nur zwei Abteilungen erscheinen zu lassen. In 2—3 der Religionsstunden erscheint nur die Unterstufe d. h. Abteilung III und IV, in 3—4 Religionsstunden nur Mittel- und Oberstufe, d. h. Abteilung I und II. Naturkunde und Heimatskunde der beiden Unterabteilungen (III—IV) sind verbunden im Anschauungsunterricht, zu dessen beiden Stunden nur diese zwei Abteilungen kommen. Die Thüringer Sagen würden, da sie in das 3. Schuljahr fallen, die Einrichtung einer besonderen Abteilung notwendig machen. Das ist der äussere Grund für ihren Fortfall. Sie in den Anschauungsunterricht hineinzuzwingen ist nicht thunlich. Dagegen lassen sich Sagen der Heimat mit in den heimatkundlichen Anschauungsunterricht verflechten [1]. Es bleiben demnach die zwei bis drei Stunden, welche für Geschichte, Erdkunde und Naturkunde angesetzt waren, allein den beiden Oberabteilungen. Für die obengenannten vier Fächer ist die Stundeneinteilung mithin einfach die, dass 30 Minuten der Stunde dem Unterrichte, 30 der Beschäftigung jeder Abteilung zufallen. Nur im Notfalle sind zur Abkürzung der Beschäftigung Lehrschüler zu verwenden. In den übrigen Stunden, also in Deutsch, Rechnen, Zeichnen, Schreiben und Gesang sind alle Abteilungen gegenwärtig. Hier sind andre Mittel notwendig, um die Zeit des eigentlichen Unterrichts zu erhöhen. Als eines der zweckmässigsten möchte ich empfehlen, bei dem Unterrichte einer niederen Abteilung (II, III oder IV) die nächst höhere heranzuziehen, und dieser die Darbietung zu übertragen. Dadurch wird der Lehrer entlastet, eine erwünschte Repetitionsgelegenheit geboten, und für die Abteilung die Zeit der stillen Beschäftigung vermindert. Weniger eine Erhöhung der Zeit des direkten, d. h. vom Lehrer selbst erteilten Unterrichts, als eine andere Verteilung der Zeit zwischen direktem Unterricht und Beschäftigung führen folgende Massregeln herbei: Die Zeit, welche für die Behandlung zweier me-

[1] Heimatkunde ist hier immer in geographischem Sinne zu verstehen, nicht in der umfassenderen Bedeutung, die Ziller mit dem Worte verbindet.

thodischer Einheiten bestimmt ist, von denen jede einer andern von zwei benachbarten Abteilungen zukommt, wird so in zwei Teile geteilt, dass im ersten Teile der direkte Unterricht der einen Abteilung voran, die stille Beschäftigung zurücktritt, dagegen im zweiten die Beschäftigungen einen breiten Raum einnehmen, während der direkte Unterricht beschränkt wird. Bei der andern Abteilung tritt das umgekehrte Verfahren ein. Beide Abteilungen werden natürlich kombiniert unterrichtet. Die zweite Massregel besteht darin, dass die iner Abteilung bestimmte direkte Unterrichtszeit in der einen von zwei Stunden verdoppelt wird, dafür aber in der andern ganz fortfällt, so dass die Abteilung zwar in der ersten Stunde 30 Minuten lang unterrichtet, in der andern jedoch nur durch Lehrschüler oder still beschäftigt wird. Die ersteer der beiden Massregeln empfiehlt sich für die Behandlung der deutschen Musterstücke in den beiden oberen Abteilungen, die andere ist im Rechenunterricht oft anwendbar. In Aufsatz, Sprachlehre, Rechtschreibung, sowie im Zeichnen und Schönschreiben nehmen die stillen Beschäftigungen einen solchen Umfang an, ihre Mannigfaltigkeit ist so gross, dass ein gleichzeitiges Erscheinen aller vier Abteilungen und die dadurch bedingte Vermehrung der Zeit für stille Beschäftigung keine Bedenken hat. Wenn man den Lehrschüler vermeiden will, kann eine gleichzeitige unterrichtliche Versorgung zweier Abteilungen durch den Lehrer stattfinden. Bei derselben wird eine Abteilung unterrichtet, die andre, etwa durch Diktat etc., beschäftigt. Solche Doppelbeschäftigung ist jedoch ziemlich schwer, dazu aufreibend für den Lehrer und störend für die Schüler. Da an den Stunden der Raumlehre, sobald diese sich vom Rechnen sondert, nur die Schüler der Oberabteilung teilnehmen, da ferner im Gesangunterricht die vier Abteilungen zu zweien zusammengezogen werden, so bieten diese Fächer der Stundeneinteilung keine Schwierigkeiten.

Für die Ausführung des Lehrplans kommen ferner die Lehrmittel in betracht, das Wort im weitesten Sinne genommen, gedruckte und ungedruckte Übungsbücher, Anweisungen für den Lehrer, Veranschaulichungsmittel für den Unterricht und Schulutensilien müssen dem Charakter der einklassigen Volksschule entsprechen. Die Zahl der gedruckten Übungshefte könnte vermindert werden. Für den Religionsunterricht genügten Bibel und Gesangbuch, doch müsste erstere zu einer Schulbibel umgestaltet werden. Ein nach den Grundsätzen der Kon-

zentration verfasstes Lesebuch könnte zugleich dem Sachunterricht (Geschichte, Erdkunde, Naturkunde) und dem Sprachunterricht dienen. Die Gliederung nach Abteilungen (Fibel, Lesebuch für Unter-, Mittel- und Oberstufe) wäre der nach Fächern vorzuziehen. In jedem solchen Teile des Lesebuchs würde man eine Gruppe realistischer und eine Gruppe schönsprachlicher Lesestücke finden. Ausserdem wären nur noch Rechenhefte und ein Liederbuch nötig. Sämtliche gedruckte Übungsbücher, vor allem die Rechenhefte, müssen reichen Stoff bieten für stille und häusliche Übung. Die ungedruckten Übungsbücher beschränken sich auf das, als Merk- und Systemheft dienende Tagebuch und auf je ein Heft für Aufsatz, Zeichnen und Schönschreiben. Anweisungen für den Lehrer, welche ihm Auswahl und Behandlung des Stoffes erleichtern könnten, sind kaum vorhanden, wenigstens solche nicht, die auf Herbart-Zillerschem Standpunkte stehen und auf die Verhältnisse der einklassigen Landschulen genügend Rücksicht nehmen. Da es für einen Lehrer sehr schwer ist, in den verschiedenen Fächern gleich gründlich bewandert zu sein, da ihm zur Ausarbeitung schriftlicher Präparationen für alle Fächer und alle Abteilungen vielfach die Zeit fehlt, so bedeuten die jetztzahlreich erscheinenden „Präparationen" für den Lehrer der einklassigen Schule immerhin eine Erleichterung, so gross auchsonst die Bedenken sein mögen, die gegen solche ausgeführten Präparationen sprechen [1]. Was die Schulutensilien betrifft, so müssen sie in grosser Zahl vorhanden sein. Mindestens drei Schul-Wandtafeln sind erforderlich, die so eingerichtet sein sollen, dass man sie leicht drehen, also beide Seiten benutzen kann. Die Seiten der Tafeln sind entweder ohne Linien, für Sachunterricht und Deutsch; oder mit einfachen resp. mit Doppellinien versehen, für Schönschreiben; oder sie haben, für den Zeichenunterricht, Linien- resp. Punktnetz; oder sie sind mit einem System von Notenlinien versehen, wie es im Gesang benutzt wird. Stets ist zu bedenken, dass die einklassige Schule eine vollständige, in einem einzigen Klassenzimmer versammelte Schule darstellt.

Zum Schluss möchten noch besondere Schutzvorrichtungen zu empfehlen sein, die dazu bestimmt sind, Störungen

[1] Zu bedauern ist vor allem, dass in vielen der Präparationswerke die Theorie des Lehrverfahrens ohne Bezugnahme auf die des Lehrplans, also ohne Berücksichtigung von Konzentration und Kulturstufen zur Anwendung gebracht wird.

der Ruhe und der Aufmerksamkeit zu verhüten. Lehrschi sind, trotzdem sie solche Störungen verursachen, unentbe lich und müssen, wenn sie überhaupt Nutzen bringen sollen, ständige Einrichtung dem Schulorganismus eingereiht wer Ich möchte deshalb vorschlagen, ihnen einen besonderen Ra ein Helferzimmer zu überweisen. Dazu eignet sich am besten kleiner, am Eingange der Schule befindlicher Vorraum, der Winter gleichzeitig mit der Schule geheizt werden kann, durch eine, mit einem Fenster versehene Thür von ihr trennt ist. Hier arbeitet der Lehrschüler mit seiner teilung unter den Augen des Lehrers, dessen Platz danach wählt sein muss. Ein zweiter Vorschlag geht dahin, spanische Wand von etwa $1^1/_2$ Meter Höhe im Schulzim aufzustellen. Auf der einen Seite derselben sitzen die bei oberen, auf der anderen die zwei unteren Abteilungen. muss so beschaffen sein, dass man sie vergrössern, verklein in einer Ecke aufstellen oder ganz fortnehmen kann. D muss der Lehrer vom Katheder aus alle Abteilungen überse können. Eine solche Wand dämpft nicht nur das Geräusch arbeitenden Abteilungen, sie verhindert auch das Hinüberse von einer Abteilung zur andern. Die Bemühungen des Lehr die Ruhe in der Klasse zu erhalten, müssen sich bis auf geringfügigsten Dinge erstrecken. So dringe er darauf, d die Schiefertafeln an den Ecken mit Lederbändern verse werden, damit beim Gebrauch derselben das störende Geklap vermieden werde u. s. w.

Um zu zeigen, welche Gestalt ein Lehrplan für einklass Volksschulen annehmen würde, wenn er auf der Grundlage Ziller'schen Lehrplansystems und im Sinne der obigen A führungen entworfen würde, erlaube ich mir, die Skizze ei solchen beizufügen.

IV. Abteilung. I. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht: Acht bis zehn Märchen Grimm. Dazu in besonderen Erbauungsstunden sechs biblis Erzählungen aus dem Leben Jesu, die erbaulich, nicht unt richtlich behandelt werden.

Anschauungsunterricht: Siehe später.

Schreiblesen: Lesen und Schreiben von Buchstab Wörtern, Sätzen und kleinen Lesestücken aus dem Gebiete

eutschen Schreib- und Druckschrift mit Ausschluss der Konsonantenhäufungen. Bis Pfingsten Vorübungen, nach Pfingsten Behandlung von Normalwörtern, die den Märchen und dem Anschauungsunterricht entnommen sind.

Rechnen: Die vier Species im Zahlenkreise von 1—10, höchstens mit Ausschluss einer der beiden Formen des Dividierens. Sachgebiete, vorzüglich dem Anschauungsunterricht entnommen, bilden die Grundlage jeder Einheit.

Zeichnen: Anleitung zum malenden Zeichnen, das ausser in der Zeichenstunde auch im Anschauungsunterricht zu üben ist.

Gesang: Siehe später.

III. Abteilung. 2.—3. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht. In jedem Sommer acht methodische Einheiten aus der Robinsonerzählung, also im ganzen Kursus 16 Einheiten aus derselben. Der Zusammenhang zwischen den ausgewählten Stücken wird durch Erzählen seitens des Lehrers hergestellt. In jedem Winter sechs methodische Einheiten aus der Patriarchenzeit, im ganzen Kursus also zwölf. Dazu kommen einige leichte Sprüche und Liederverse, sowie als begriffliches Material der I Artikel, von welchem die Schüler des zweiten Schuljahres nur den Text, die des dritten auch die Sätze der Erklärung lernen. In den Erbauungsstunden werden noch vier bis sechs neue Erzählungen aus dem Leben Jesu vorgeführt.

Anschauungsunterricht und Gesang: Siehe später.

Deutsch: An kürzeren Sprachstücken des Lesebuchs Übung der Lesefertigkeit. Auftreten der Konsonantenhäufungen, Übungen im Lautieren, Syllabieren, Buchstabieren. Einführung der lateinischen Druckschrift. Später längere Lesestücke und kurze Behandlung leichter sprachlicher Musterstücke. Abschriften Aufschriften gelernter Stücke und Diktate vertreten den Aufsatzunterricht und geben Anknüpfungspunkte für die ersten im Gebiete des einfachen Satzes sich haltenden Übungen in Sprachlehre und Rechtschreibung.

Rechnen: Alljährlich bis Weihnachten die leichteren Aufgaben aus dem Zahlenkreis 1—100. (Es werden nur Einer addiert oder subtrahiert und die Multiplikation und Division bleibt im Gebiete des kleinen Einmaleins.) Am Unterricht nehmen die Kinder des 2. und 3. Schuljahres gleichmässig teil. Von Weihnachten bis Ostern folgen die schwierigeren Fälle des-

selben Zahlenkreises, wobei die Schüler des 3. Schuljahres bevorzugt werden; die des zweiten Schuljahres werden länger als jene still beschäftigt und zwar vorherrschend mit der Einübung des im vorigen Kursus Gelernten. Der Unterricht schliesst sich Sachgebieten an, die dem Anschauungsunterricht resp. der Robinsonerzählung entnommen sind. Jedes derselben erweitert den Zahlenraum um einen Zehner (1—20, 1—30 u. s. w.), und in jedem werden alle vier Spezies geübt. Dem ersten Sachgebiet (1—20, Zwanzigmarkstück) ist die längste Zeit zu widmen.

Zeichnen: In jedem Halbjahr einige Einheiten aus dem Netz- und Punktzeichnen, jenes im Sommer, dieses im Winter.

Schönschreiben. Die deutsche Schrift und zwar kleine und grosse Buchstaben.

Gruppenunterricht der beiden Unterabteilungen.
1—3. Schuljahr.

A. Anschauungsunterricht. In zweijährigem Kursus Besprechung von Naturkörpern und Gegenständen der Kunst (im weitesten Sinne des Wortes). Die auszuwählenden Objekte sollen im Gesinnungsunterricht wie im Leben Anknüpfungspunkte finden. Ihre Zahl darf nicht zu gross sein. Die Besprechungen haben den Zweck, den Vorstellungskreis der Kinder und ihren Wortschatz zu bereichern, damit sie Interesse gewinnen für ihre Umgebung. Zugleich soll der spätere Realunterricht vorbereitet werden. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts werden deshalb Gegenstände ausgewählt, welche sich in naturkundlicher Hinsicht dsr Jäger- und Hirtenstufe anschliessen z. B. Hase, Gewehr, Haue tiere. In geographischer Hinsicht werden die geographischen Sachgebiete der engsten Heimat, wie Schulstube, Schulhaus, Dorf u. s. w. behandelt. Mit der Behandlung dieser Gegenstände ist die Besprechung kleiner Gedichte verbunden, welche sich für das erste Schuljahr eignen. Der heimatkundliche und naturkundliche Anschauungsunterricht ist zugleich so zu gestalten, dass er dem Schreiblesen Normalwörter, dem Rechnen Sachgebiete liefert.

B. Gesang. Die gebräuchlichsten Kinderlieder, die sich an den Gesinnungsunterricht anschliessen müssen. Für die Erbauungsstunden einige Choralmelodieen.

II. Abteilung. 4.—5. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht. A. Religionsunterricht. In jedem Sommer sechs, im ganzen Kursus zwölf Erzählungen

aus der Richterzeit; in jedem Winter acht, im ganzen Kursus sechzehn Erzählungen aus der jüdischen Königszeit [1]. Auf der Systemstufe stehen die Gebote des 1. Hauptstücks nebst den nötigen Sprüchen, daran schliessen sich einige Lob- und Dank-, Gebets- und Vertrauenslieder. In den Erbauungsstunden wird Abteilung II mit Abteilung I verbunden und lernt diejenigen evangelischen Perikopen kennen, welche geschichtlichen Inhalts sind.

B. Profangeschichte. In jedem Sommerhalbjahr fünf, zusammen zehn Einheiten des Nibelungenliedes, in jedem Winterhalbjahr sechs, zusammen zwölf Einheiten aus der deutschen Königszeit, beides unter steter Bezugnahme auf die jüdische Helden- und Königszeit.

Naturkunde. Im Sommer vierundzwanzig methodische Einheiten aus der Stufe des Garten- und Ackerbaues, je zwölf in jedem Jahre. Die ersten zwölf Einheiten beziehen sich auf den Garten, die letzten zwölf auf das Feld. Die Arbeitsprobleme beider Gruppen sind manchmal dieselben, so dass nur die Gegenstände der Darbietung wechseln z. B. 1. Sommer; Taubnessel oder Brennnessel. 2. Sommer: Hedrich oder Distel. Arbeitsproblem ist in beiden Fällen die Ausrottung der Unkräuter, dort des Gartens, hier des Feldes In Gegenden, wo Wiese und Wald sich finden, werden auch diese in den Kreis der Besprechung gezogen Im Winter werden zusammen achtzehn bis zwanzig methodische Einheiten der Kulturstufe des Ackerbaues besprochen. Neben der Behandlung der für den Ackerbau wichtigen, nicht schon im Sommer besprochenen Tiere, neben der Betrachtung der heimatlichen Bodenarten und neben der Pflege der Zimmerpflanzen treten die an Witterungserscheinungen sich anknüpfenden physikalischen Belehrungen in den Vordergrund. Den Einheiten, welche die Ackerbaustufe betreffen, wird der grössere Teil der 2—3 naturkundlichen Stunden gewidmet, und die erste Abteilung nimmt häufig an ihnen teil.

Erdkunde. In jedem Sommer fünf, zusammen zehn Einheiten aus dem Gebiete der weiteren Heimat (Landschaften der Provinz Sachsen, wie Börde, Altmark, Harz u. s. w.). Beginn des Kartenlesens und Kartenschreibens. In jedem Winter ebensoviel Einheiten aus dem Gebiete des Vaterlandes (Deutschland).

---

[1] Lücken werden hier wie bei den übrigen Gruppen von Geschichten ausgefüllt durch verbindende Erzählung oder durch Lektüre.

Diejenigen deutschen Landschaften resp. Länder sind auszuwählen, welche in der gleichzeitig behandelten Stufe der Profangeschichte Bedeutung erlangt haben.

Deutsch. Alljährlich werden acht, zusammen sechszehn kürzere Gedichte und Prosastücke behandelt, welche sowohl untereinander als auch mit den Stoffen des religiösen, historischen, natur- und erdkundlichen Unterrichts in Verbindung stehen. An diese vier Fächer, sowie an jene Sprachstücke, schliessen sich auch die 10 kleinen Aufsätze an, welche Abteilung II jährlich anfertigt. Dabei werden die Schüler anfangs durch an die Wandtafel geschriebene Fragen unterstützt; später fällt diese Hülfe fort. Die Aufsätze bilden die Grundlage und die Ausgangspunkte für die auf das äusserste Mass zu beschränkenden Belehrungen über Sprachlehre und Rechtschreibung, von denen erstere dem Gebiet des erweiterten Satzes angehören.

Rechnen. Von Ostern bis Weihnachten der Zahlenkreis 1—1000 mit allen Schülern, an Sachgebieten, welche dem Sachunterricht der Abteilung oder dem Leben entnommen sind. Von Weihnachten bis Ostern wird, mehr mit den Kindern des fünften Schuljahres, der unbegrenzte Zahlenkreis behandelt. Er erscheint als Anwendung der im vorigen Zahlenkreise erlernten Regeln und Lösungsweisen.

Zeichnen. Freihandzeichnen und zwar Einheiten aus dem Gebiete des geometrischen Ornamentes.

Schönschreiben. Das grosse und kleine Alphabeth der Lateinschrift.

I. Abteilung. 6.—8. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht. A. Religionsunterricht. Bis Weihnachten eines jeden Jahres zehn bis zwölf Erzählungen aus dem Leben Jesu, zusammen zwanzig bis vierundzwanzig Geschichten. Umfassende Lesung des Neuen Testaments, speziell eines der Evangelien. Als systematisches Material der II. Artikel und das III. Hauptstück nebst Sprüchen. Dazu die wichtigsten Festlieder (Advents-, Weihnachts-Passionslieder etc.). Von Weihnachten bis Ostern alljährlich sechs, zusammen zwölf Erzählungen aus der Apostelgeschichte. Lesen der letzteren. Auf der Systemstufe steht der III. Artikel nebst Sprüchen. Pfingst- und Trinitatislieder. Die Erbauungsstunden berücksichtigen auch die lehrhaften Evangelien und im letzten Vierteljahr einige Episteln.

B. Profangeschichte. Bis Weihnachten jedes Jahres zehn, zusammen zwanzig methodische Einheiten aus der Geschichte Deutschlands von Dr. M. Luther bis zur französischen Revolution excl. Von da bis Ostern jährlich vier, zusammen acht Einheiten aus der deutschen Geschichte von den Freiheitskriegen bis zur Gegenwart. (Französische Revolution einschaltungsweise.)

Naturkunde. Im Sommer vier methodische Einheiten aus der Stufe des Handwerks, drei aus der Industriestufe, zusammen im ganzen Kursus acht aus jener, sechs aus dieser. Die im Dorfe vertretenen Handwerke, sowie die industriellen Anlagen der Heimatgegend (Zuckerfabrik, Brennerei, Cichoriendarre, Molkerei u. s. w.) geben das analytische Material. Im Winter kommen in beiden Jahren etwa vierzehn bis sechszehn Einheiten zur Durcharbeitung, welche den menschlichen Körper, sowie aus der Naturlehre und Chemie diejenigen Unterrichtsstoffe behandeln, die den beiden letzten Kulturstufen angehören und für Dorfschüler bedeutungsvoll und interessant genug sind.

Erdkunde. Bis Weihnachten sind sechs bez. zwölf Einheiten aus den Gebieten Deutschlands mit Hinzunahme von etwa zwei bis drei europäischen Ländergebieten, im engsten Anschluss an die Profangeschichte zu behandeln. Von da bis Ostern vier bez. acht Einheiten, welche diejenigen Gebiete der fremden Erdteile behandeln, die in der heiligen Geschichte wichtig wurden (Egypten, Palästina, Kleinasien); ferner Allgemeines über die Erde und einiges Wenige aus der mathematischen Geographie.

Deutsch. Zehn bez. zwanzig Gedichte und Prosastücke, von deren Zusammenhang das bei Abteilung II Bemerkte gilt. Zwölf Aufsätze jährlich, deren Inhalt beständig wechselt. Die einfachsten Gesetze der Stillehre. Sprachlehre im Gebiet des zusammengesetzten Satzes; hier wie in Rechtschreibung an Regeln nur das Unentbehrlichste, desto mehr Übungen. Anschluss an den Aufsatz.

Rechnen. Bruchrechnung und die, sämtlich auf die Schlussrechnung zurückzuführenden sog. bürgerlichen Rechnungsarten, behandelt auf der Grundlage von Sachgebieten, die dem Lebenskreise der Kinder angehören. Haushaltungsbuch, Gemeinde- resp. Kirchenrechnung, Sparkassenbuch, Lohnrechnung eines Aufsehers, Berechnung der Ernteerträgnisse u. s. w.

Raumlehre. Betrachtung des Würfels, der vier-, drei- und vielseitigen Säule, der Pyramide, der Walze, des Kegels und der Kugel. An die Betrachtung eines jeden dieser Körper

schliessen sich die über Flächen, Linien und Winkel zu gebenden Belehrungen an. Der Kursus ist zweijährig. Nur Abteilung I nimmt an ihm teil. Die durch den Druck ausgezeichneten Körper werden im ersten Jahre durchgenommen, im zweiten wiederholt, mit den andern wird umgekehrt verfahren. Vorbedingung für einen erfolgreichen Unterricht ist stete Rücksichtnahme auf Raumlehre in allen Fächern, besonders in Rechnen und Zeichnen.

Zeichnen. Freihandzeichnen. Geometrisches Ornament und die Anfänge des Pflanzenornamentes.

Schönschreiben fällt fort.

Gruppenunterricht I.—II. Abteilung. 4.—8. Schuljahr.

A. Gesang. Choräle und religiöse Volkslieder (Religionsunterr.), Vaterlandslieder (Gesch.), Naturlieder (Naturk.), Wanderlieder (Erdkunde) wechseln mit einander ab. Um den Schülern bei der Einübung der Lieder, sowie zur häuslichen Übung sichtbare Anhaltspunkte zu geben, werden neben Noten auch Ziffern eingeführt. Die Noten sollen den Gang der Melodie und die Zeitdauer der Töne bezeichnen, die Ziffern die Intervalle darstellen und die Notennamen ersetzen. Im Anschluss an beide Arten von Zeichen treibt die Oberabteilung (6—8. Schuljahr) Treffübungen.

B. Turnen. Die Knaben aller vier Abteilungen sind gegenwärtig. Die Kinder der 3 ersten Schuljahre werden mit Jugendspielen und leichten Freiübungen beschäftigt. Die übrigen treiben Gerätturnen, Frei- und Ordnungsübungen, sowie Wettspiele (Gerwerfen, Steinstossen u. s. w.). Die letzteren sind mit Geschichte zu verknüpfen. Ausserdem werden, ausgehend von den anthropologischen Belehrungen, Gruppen von Freiübungen nach heilgymnastischen Rücksichten zusammengestellt. Diese Übungen setzen sich, gleich den Wettspielen, auch im Winter fort.

Im Vorstehenden hoffe ich die Möglichkeit dargethan zu haben, den Lehrplan einklassiger Volksschulen nach den Grundsätzen des Herbart-Zillerschen Lehrplansystems umzugestalten. Soll diese Möglichkeit Wirklichkeit werden, so ist zweierlei nötig. Einmal muss in höherem Masse als bisher die Bedeutung der pädagogischen Wissenschaft erkannt werden. Man darf

ihre Theorieen nicht einfach abweisen oder ohne Prüfung für unausführbar erklären, sondern man muss wenigstens gestatten, in den verschiedenen Schularten Versuche mit denselben anzustellen. Geschieht das nicht, so ist Stagnation auf dem Gebiete des Schulwesens die unausbleibliche Folge. Sodann muss man der sittlich-religiösen Bildung der Kinder des niederen Volkes eine erhöhte Aufmerksamkeit zuwenden. Möchte endlich auch Ziller's Wunsch erfüllt werden, dass jeder Lehrer bei Beginn seiner praktischen Wirksamkeit einer bestimmten Schulart sich widme und bei ihr verharre. Dann ist zu hoffen, dass die Zahl der Arbeiter auf dem Gebiete der einklassigen Volksschule sich mehre, damit die schwachen Anfänge, die bisher an theoretischen und praktischen Arbeiten hier vorliegen, zu immer weiterer Vollendung geführt werden.

VII.

Pestalozzi und Herbart.

Erster Teil.

Von

Theodor Wiget.

Einleitung.

Eine Vergleichung der Erziehungstheorien Pestalozzis und Herbarts ist nicht nur von historischem, sondern angesichts der Kontroversen, welche sich in unsern Tagen an dieselben knüpfen, auch von aktuellem Interesse und um so weniger unzeitgemäss, als über das Verhältnis derselben zu einander ganz entgegengesetzte Meinungen in Umlauf sind. Während man auf der einen Seite, in Übereinstimmung mit einem geflügelten Worte Magers[1] in den Ideen Pestalozzis den Grundriss zu dem pädagogischen Baue Herbarts zu erkennen glaubt, stellt man auf der andern Seite die beiden Systeme als sich ausschliessende Gegensätze dar[2] und giebt dem Schlagworte: „Pestalozzi für immer!" eine gegen Herbart gerichtete Spitze. Aber so viel auch darüber geredet wird, zu einer wissenschaftlichen Untersuchung des Verhältnisses zwischen H. und P. ist es bis jetzt nicht gekommen[3]. Es soll daher durch die nachstehende Arbeit ein Versuch gemacht werden, diese Lücke auszufüllen.

---

[1] „Der Pestalozzi, von dem philosophischen Bewusstsein unserer Zeit erfasst und weiter geführt, ist im Herbart zu studieren."

[2] Das geschieht schon durch den Titel einer Schrift von Dr. August Vogel: Herbart oder Pestalozzi? 1887.

[3] Die völlige Unzulänglichkeit der Schrift von August Vogel soll im Laufe der nachstehenden Untersuchung gelegentlich erwiesen werden.

Die Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung zweier 'enker und hinsichtlich des beiden Gemeinsamen, die Priorität es einen oder des andern ergiebt sich aus einer Vergleichung es Inhalts und der Entstehungszeit ihrer Werke. Aber die riorität des einen bedingt nicht notwendig die Abhängig-eit des andern. Abgesehen von der Möglichkeit einer ge-.einsamen dritten Quelle ist auch die Kongruenz unabhängig on einander entstandener Denkresultate nicht ausgeschlossen. Vo sich aber neben der Übereinstimmung in wesentlichen unkten eine vorausgehende eindringende Beschäftigung des nen mit den Werken des andern nachweisen lässt, da wird ie Beeinflussung des ersten durch den letzteren zur Gewissheit, nd in diesem Falle gewinnt auch die Vergleichung ihrer An-chten ein erhöhtes Interesse, insofern dann nicht nur der An-:hluss an die Quelle, sondern auch die Abweichung von der-elben und das Hinausgehen über sie als ein Akt bewusster Vahl und eine immanente Kritik derselben erscheint. In dem 'alle, womit wir uns hier zu beschäftigen haben, ist es zum oraus wahrscheinlich, dass der um drei Dezennien Jüngere ei dem Älteren in die Schule gegangen sei. Aber angesichts es Umstandes, dass Pestalozzis schriftstellerische Thätigkeit ach dem Erscheinen der „Allgemeinen Pädagogik“ Herbarts och volle 20 Jahre dauerte, ist auch eine Reaktion des Älteren uf die Anregungen des Jüngeren, wenn auch vielleicht nur in em Sinne der Wahrung eines abweichenden Standpunktes, nicht usgeschlossen.

Eine eingehende Beschäftigung Herbarts mit den Pesta-ozzischen Ideen ergiebt sich schon aus den Titeln seiner päda-ogischen Erstlinge. Im Januarheft 1802 der Zeitschrift Irene, erausgegeben von dem Regierungsrat v. Halem in Oldenburg, rschien der Aufsatz „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie ·ertrud ihre Kinder lehrt. An drei Frauen.“ Zu Michaeli des ämlichen Jahres: „Pestalozzis ABC der Anschauung, unter-ucht und wissenschaftlich ausgeführt“, 1804 die Gastvorlesung ı Bremen: „Über den Standpunkt bei der Beurteilung der estalozzischen Unterrichtsmethode“. Und wenn auch die im ämlichen Jahre erschienene 2. Auflage des ABC im Titel den usammenhang mit P. etwas lockerte, so wollte sie gleichwohl ichts anderes sein als eine wenn auch selbständige Ausführung der grossen Pestalozzischen Idee, elementarische Anschauungen um Hauptfundament des Unterrichts zu machen“ (Ziller, 'erbartsche Reliquien, Leipzig 1871, S 149). Abgesehen von

der ausgesprochenen Absicht der ersten Publikationen Herbarts, den Müttern, welchen P. „etwas unbehutsam“ sein pädagogisches Hauptwerk gewidmet hatte, das Verständnis dieses Buches zu erleichtern (Reliquien 137), war auch der Ton, in welchem H. durchweg von dem „genialischen“, dem „edlen“ und „verehrungswürdigen“ P. sprach, dazu angethan, H. bei seinen Zeitgenossen als einen Freund und Förderer der Pestalozzischen Ideen erscheinen zu lassen. Als solchen betrachtet ihn Wolke, der Gegner Pestalozzis [1], wie der pestalozzifreundliche Rezensent der Jenaer allg. Lit. Zeitung (1803). Darauf gründet sich der Schluss des Dänen Ström (siehe seinen Brief an P., bei Morf II, 223), dass von zwei einander widersprechenden Rezensionen in den „Göttingischen Gelehrten Anzeigen“ die pestalozzifreundliche von H. herrühren werde; darauf auch 1808, bei der Berufung Herbarts nach Königsberg, die Erwartung des preussischen Ministeriums, dass er „für die Verbesserung des Unterrichtswesens nach Pestalozzischen Grundsätzen nützlich sein werde“ (Reliquien 186), und es ist bezeichnend, dass seine Gewinnung von den Staatsräten Nicolovius, dem intimen Freunde Pestalozzis, und Süvern, dessen Beziehungen zu Iferten später noch zu erwähnen sein werden, am eifrigsten betrieben wurde (Reliquien 200).

Die erste Anregung zu einer näheren Beschäftigung mit P. hatte H. gegen Ende seines Schweizeraufenthaltes empfangen. Noch Anfangs 1798 scheint er ihn mehr dem Rufe, als seinen Schriften nach gekannt zu haben [2]. Aber bald darauf kamen die Tage von Stanz, in welchen P. auf die Idee einer psychologischen Methode geführt wurde, deren Erforschung er nach kurzer Unterbrechung in Burgdorf fortsetzte. Hier war es, wo ihn H., einmal von Bern herüberkommend, in seiner Schule sah

[1] H. Morf, Zur Biographie Pestalozzis. I. Teil 1868, II. und III. 1885, IV. 1889, Winterthur. Eine höchst verdienstvolle Bereicherung des Quellenmaterials zur Biographie und zur Geistesentwicklung Pestalozzis. Die wissenschaftliche Benutzung desselben wird aber wesentlich erschwert durch den Mangel eines Personen- und Sachregisters, einen Mangel, welcher um so empfindlicher ist, als die ganze Publikation über 1000 Seiten gross Oktav umfasst. — Über Wolke, s. III, 171, 179.

[2] Er schreibt am 28. Januar 1798 an v. Halem: „Mit dem ehrwürdigen P. führte mich ein Zufall zusammen. Ich scheue mich, Gelehrte zu belästigen, die ich noch nicht genug aus ihren Schriften schätzen lernte und denen ich nicht unmittelbar Belehrungen abfragen kann“ (Reliquien 58).

(siehe Herbarts Bericht in seiner Einführungsschrift zu „Wie Gertrud“ bei Willmann I, 87). Da H. die Schweiz Ende 1799 verliess, so muss er Zeuge der ersten Versuche Pestalozzis in der Hintersassen- oder in der Lehrgottenschule zu Burgdorf gewesen sein. Der empfangene Eindruck war ein tiefer und nachhaltiger. Denn in den folgenden 2—2¼ Jahren, welche H. in Bremen als Gast seines älteren Freundes Professor Smidt, des späteren „grossen Bürgermeisters“ dieser Stadt, teils in dessen Hause, teils auf dessen Landgute verlebte, beschäftigte er sich, neben seinen philosophischen Arbeiten, nicht nur selbst eingehend mit den Pestalozzischen Ideen, sondern suchte auch andere dafür zu erwärmen, und es gelang ihm teils im privaten Verkehr mit einflussreichen Persönlichkeiten, teils durch Vorträge in grösseren Zirkeln ein Interesse für die Sache Pestalozzis zu erwecken, welches ihn geradezu als einen Haupturheber der Pestalozzischen Bewegung in Bremen, ja überhaupt als einen der frühesten Kenner und Förderer derselben [1] erscheinen lässt. Es dürfte um so eher am Platze sein, dieses Verdienst Herbarts quellenmässig festzustellen, als die Darstellung, welche Morf im zweiten Bande seines Werkes (S. 173 ff.) von der Einführung des Pestalozzianismus in Bremen giebt, gerade hier eine Lücke zeigt und über dem Lobe allerdings sehr thätiger, aber doch nur ausführender Organe (besonders Ewalds) deren geistigen Beweger übersieht [2].

Herbart hatte die gastfreie Hansastadt 1802 wieder verlassen; aber noch 1817 erkennt Eilers (Wanderung durchs Leben, S. 367 ff.), der damals als Erzieher nach Bremen kam, die Nachwirkung der von H. ausgegangenen Anregungen. Er konstatiert zunächst das lebendige vaterländische und pädagogische Interesse, welches zu jener Zeit bei allen gebildeten Frauen in Deutschland, namentlich im Norden [3] zu finden war, und bemerkt dann über die Bremer Frauen seines Bekannten-

---

[1] Soyaux besuchte Burgdorf erst im August 1802, also zu einer Zeit, wo H. schon längst für die Sache thätig gewesen war. Seine Schrift „Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt“, erschien Leipzig 1803.

[2] Auch bei der Darstellung der Propaganda für P. in Deutschland überhaupt, Bd I, 298 ff., hat Morf die Thätigkeit Herbarts übersehen.

[3] Wovon auch Pestalozzis Briefwechsel mit der Gräfin Schimmelmann (Morf II, 197 ff.) und mit der Gräfin Reventlow (Denkschrift auf G. H. L. Nicolovius von D. A. Nicolovius, Bonn 1841, S. 53) Zeugnis giebt.

fortgeschrittenen und zurückgebliebenen Schülern. Diesen Vorteilen stehen freilich Bedenken gegenüber, die jedoch durch zweckmässige Gestaltung des Helferwesens abgeschwächt werden können. So darf der Lehrer nie eine Abteilung vorzugsweise den Lehrschülern überlassen. Die Arbeit der letzteren muss auch der Zeit nach genau abgegrenzt sein von der des Lehrers und von der stillen Beschäftigung. Auf Schutzvorrichtungen gegen das Geräusch, welches der Lehrschüler verursacht, wird später einzugehen sein. Helfer und Lehrschüler sind nie einer Abteilung zu entnehmen, welche der Lehrer eben unterrichtet. Endlich muss der Lehrer darüber wachen, dass das Helferwesen nicht zu einer Unterdrückung der jüngeren Schüler durch die älteren führt.

Die sogen. stillen Beschäftigungen nehmen in der einklassigen Schule einen breiten Raum ein. Der Ausdruck stille Beschäftigung ist nicht buchstäblich zu nehmen. Etwas Geräusch wird eine arbeitende Abteilung stets verursachen. Die Beschäftigungen sind mündliche oder schriftliche. Erstere bestehen in Durchlesen, Lernen, Kopfrechnen u. s. w., letztere in der Anfertigung von Aufsätzen, in Abschreiben, Aufschreiben, Zeichnen, schriftlichem Rechnen, Notenschreiben und dergl. Die Beschäftigungen können sich an jede der fünf Formalstufen anschliessen. So kann in gewissen Fällen die Stufe der Vorbereitung teilweise schriftlich erledigt werden. Die Thatsachen der Darbietung werden eingeprägt, sei es durch Lesen oder Lernen, sei es durch Eintragen ins Merkheft. Die Schüler suchen selbständig Beispiele zur Verknüpfung auf. Sie tragen die Ergebnisse der Zusammenfassung ins Systemheft ein. Sie lösen Aufgaben, welche der Anwendung angehören. Neben dem letzteren Punkte dürfte die Anlage der Merk- und Systemhefte eine der Hauptaufgaben für die stille Beschäftigung sein. Der Unterricht muss beständig darauf Rücksicht nehmen, dass es nicht an Stoffen zur Beschäftigung fehle. Dieselbe muss so mannigfaltig als möglich gestaltet werden. Auch kann und muss bei ihr noch mehr als beim Unterricht, den Individualitätsunterschieden Rechnung getragen werden. Nicht nur werden in passenden Fällen den einzelnen Jahrgängen einer Abteilung besondere Aufgaben zu stellen sein, sondern es „müssen auch den Fähigeren immer erweiternde Zusätze zu dem, was die Schwächeren zu leisten haben, gegeben werden [1].“ Solche Zu-

[1] Ziller, Grundlegung, Seite 512—13.

sätze muss der Lehrer beständig in Bereitschaft haben, damit auf jeden Fall die Unthätigkeit einzelner Schüler vermieden werde. Sorgfältige Durchsicht der Arbeiten ist geboten. Bei der Menge und Mannigfaltigkeit derselben wird die Unterstützung von Schülern sich bei der Durchsicht nicht immer vermeiden lassen.

Ausser den Arbeiten, die dem Lehrer durch pädagogische Studien für seine Fortbildung durch Vorbereitung auf den Unterricht u. s. w. auferlegt sind, erwachsen ihm, um die Schüler zweckmässig zu beschäftigen, noch besondere Arbeiten, die dem Lehrer der mehrklassigen Schule erspart bleiben. Dahin gehört z. B. das Anschreiben von Musteraufsätzen, von Sätzen zur Verbesserung der Diktate, von Fragen, Rechenaufgaben, Übungsbeispielen etc. Die beste Zeit zu solchen Arbeiten ist die Zeit vor oder nach dem Unterricht, im Notfall die Pause. Selbst mit dem Unterricht lassen sie sich verbinden, indem der Lehrer während des Vortrages Namen, Zahlen, Stichworte an die Tafel schreibt, die dann sogleich Gelegenheit zur stillen Beschäftigung bieten.

Das Verhältnis zwischen der Arbeit des Lehrers, der des Lehrschülers resp. Helfers i. e. S. und zwischen den stillen Beschäftigungen wird am besten so bestimmt, dass Lehrer, Lehrschüler und Beschäftigung mit oder ohne Helfer regelmässig mit einander abwechseln. Doch lässt sich diese Reihenfolge nicht immer streng festhalten.

Die Frage nach der dem Unterrichte zu widmenden Zeit ist eine ziemlich schwierige. Es kommt dabei inbetracht einmal die Höhe der Stundenzahl, ferner die Verteilung der Stunden auf die verschiedenen Fächer, endlich die Einteilung der einzelnen Stunden. Bei der Bestimmung der Stundenzahl ist zu bedenken, dass der Lehrer der einklassigen Schule einem ganzen Schulkörper vorsteht, dass er deswegen zu umfassenderen pädagogischen Studien, zu längerer und vielseitigerer Präparation auf den Unterricht gezwungen ist, als der Lehrer der mehrklassigen Schule. Auch in der Schule selbst ist die Anstrengung für ihn eine grössere. Dabei hat der Mangel an Geistesfrische bei dem Lehrer der einklassigen Schule die Folge, dass er sein Pensum in der Stunde nicht erledigt und dadurch mit seinem Plane in Unordnung gerät. Darum muss auf jeden Fall eine Überlastung des Lehrers vermieden werden. Dreissig Unterrichtsstunden in der Woche sind das Höchste, was man ihm zumuten darf. Bei der Verteilung derselben auf die einzelnen

Fächer sind den wichtigsten Fächern die meisten Stunden zuzuweisen. Doch ist nicht ohne Not von den gegenwärtigen Verhältnissen abzuweichen. Dem Religionsunterricht wären etwa sechs, dem Geschichtsunterricht zwei, der Naturkunde drei, der Erdkunde zwei Stunden zu widmen. Die Stundenzahl für der deutschen Unterricht kann bedeutend vermindert werden. Als den Mittelpunkt des Unterrichts kann man ihn nicht gelten lassen. Ebenso verwerfen wir es, den Sachunterricht bei ihm unterzubringen. Nimmt man noch hinzu, dass Sprachlehre und Rechtschreibung auf das Unentbehrlichste beschränkt und mit dem Aufsatzunterricht eng verbunden werden, bedenkt man endlich. welche Dienste ein guter Sachunterricht dem Sprachunterricht leistet [1], so genügen für ihn fünf Stunden. Ebenso viel Stunden dürften Rechnen und Raumlehre zusammen beanspruchen. Für Gesang und Turnen ist an den bisherigen zwei Stunden festzuhalten. Dagegen muss dem Zeichnen mehr, dem Schönschreiben weniger Zeit als bisher zugewiesen werden, jenem zwei, diesem eine Stunde wöchentlich. Letztere kann überdies von der Oberabteilung zu sprachlichen Übungen oder zu andern Zwecken benutzt werden. Endlich sind noch zwei Stunden dem Anschauungsunterricht der beiden Unterabteilungen zu widmen. Dadurch wird die Gesamt-Unterrichtszeit scheinbar auf 32 Stunden gebracht. Allein da im Winter die zwei Turnstunden fortfallen und im Sommer eine teilweise Verminderung der Unterrichtszeit stattfindet, damit die Nachmittage schulfrei bleiben (Sommerschule), so tritt die befürchtete Erhöhung nicht ein. Was die Sommerschule anbetrifft, so werden bei ihr Naturkunde, Deutsch, Rechnen und Zeichnen um je eine Stunde vermindert werden müssen. Die übrigen Fächer behalten ihre oben angegebene Stundenzahl, ebenso bleiben die beiden Stunden Anschauungsunterricht. Mit Ausnahme der Turnstunden sind alle (26) Unterrichtsstunden der Sommerschule am Vormittage zu erteilen.

Die Einteilung der einzelnen Stunden ist in den verschiedenen Fächern verschieden. Das Streben des Lehrers muss dahin gehen, dass die dem eigentlichen Unterricht zu widmende Zeit vermehrt, die Dauer der stillen Beschäftigung vermindert werde. Bei vier Abteilungen kommt auf ersteren $^1/_4$ Stunde, der letzteren bleiben $^3/_4$ Stunden. Rechnet man von diesen $^3/_4$ Stunden noch $^1/_4$ Stunde für den Lehrschüler ab, so ergiebt sich,

[1] Vergl. Dörpfeld, Theorie des Lehrplans, bes. von Seite 45 an.

dass wenigstens die Hälfte der Zeit für stille Selbstbeschäftigung übrig bleibt. Da nun ein Unterricht von 15 Minuten in jeder Stunde nicht genügt, wenigstens nicht für die Hauptfächer, weil diese die Störung durch Lehrschüler und das bei der Anwesenheit aller Abteilungen unvermeidliche Geräusch am wenigsten vertragen, so möchte ich empfehlen, in Religion, Geschichte, Naturkunde, vielleicht auch in Erdkunde jedesmal nur zwei Abteilungen erscheinen zu lassen. In 2—3 der Religionsstunden erscheint nur die Unterstufe d. h. Abteilung III und IV, in 3—4 Religionsstunden nur Mittel- und Oberstufe, d. h. Abteilung I und II. Naturkunde und Heimatskunde der beiden Unterabteilungen (III—IV) sind verbunden im Anschauungsunterricht, zu dessen beiden Stunden nur diese zwei Abteilungen kommen. Die Thüringer Sagen würden, da sie in das 3. Schuljahr fallen, die Einrichtung einer besonderen Abteilung notwendig machen. Das ist der äussere Grund für ihren Fortfall. Sie in den Anschauungsunterricht hineinzuzwingen ist nicht thunlich. Dagegen lassen sich Sagen der Heimat mit in den heimatkundlichen Anschauungsunterricht verflechten [1]. Es bleiben demnach die zwei bis drei Stunden, welche für Geschichte, Erdkunde und Naturkunde angesetzt waren, allein den beiden Oberabteilungen. Für die obengenannten vier Fächer ist die Stundeneinteilung mithin einfach die, dass 30 Minuten der Stunde dem Unterrichte, 30 der Beschäftigung jeder Abteilung zufallen. Nur im Notfalle sind zur Abkürzung der Beschäftigung Lehrschüler zu verwenden. In den übrigen Stunden, also in Deutsch, Rechnen, Zeichnen, Schreiben und Gesang sind alle Abteilungen gegenwärtig. Hier sind andre Mittel notwendig, um die Zeit des eigentlichen Unterrichts zu erhöhen. Als eines der zweckmässigsten möchte ich empfehlen, bei dem Unterrichte einer niederen Abteilung (II, III oder IV) die nächst höhere heranzuziehen, und dieser die Darbietung zu übertragen. Dadurch wird der Lehrer entlastet, eine erwünschte Repetitionsgelegenheit geboten, und für die Abteilung die Zeit der stillen Beschäftigung vermindert. Weniger eine Erhöhung der Zeit des direkten, d. h. vom Lehrer selbst erteilten Unterrichts, als eine andere Verteilung der Zeit zwischen direktem Unterricht und Beschäftigung führen folgende Massregeln herbei: Die Zeit, welche für die Behandlung zweier me-

[1] Heimatkunde ist hier immer in geographischem Sinne zu verstehen, nicht in der umfassenderen Bedeutung, die Ziller mit dem Worte verbindet.

thodischer Einheiten bestimmt ist, von denen jede einer andern von zwei benachbarten Abteilungen zukommt, wird so in zwei Teile geteilt, dass im ersten Teile der direkte Unterricht der einen Abteilung voran, die stille Beschäftigung zurücktritt, dagegen im zweiten die Beschäftigungen einen breiten Raum einnehmen, während der direkte Unterricht beschränkt wird. Bei der andern Abteilung tritt das umgekehrte Verfahren ein. Beide Abteilungen werden natürlich kombiniert unterrichtet. Die zweite Massregel besteht darin, dass die iner Abteilung bestimmte direkte Unterrichtszeit in der einen von zwei Stunden verdoppelt wird, dafür aber in der andern ganz fortfällt, so dass die Abteilung zwar in der ersten Stunde 30 Minuten lang unterrichtet, in der andern jedoch nur durch Lehrschüler oder still beschäftigt wird. Die ersteer der beiden Massregeln empfiehlt sich für die Behandlung der deutschen Musterstücke in den beiden oberen Abteilungen, die andere ist im Rechenunterricht oft anwendbar. In Aufsatz, Sprachlehre, Rechtschreibung, sowie im Zeichnen und Schönschreiben nehmen die stillen Beschäftigungen einen solchen Umfang an, ihre Mannigfaltigkeit ist so gross, dass ein gleichzeitiges Erscheinen aller vier Abteilungen und die dadurch bedingte Vermehrung der Zeit für stille Beschäftigung keine Bedenken hat. Wenn man den Lehrschüler vermeiden will, kann eine gleichzeitige unterrichtliche Versorgung zweier Abteilungen durch den Lehrer stattfinden. Bei derselben wird eine Abteilung unterrichtet, die andre, etwa durch Diktat etc., beschäftigt. Solche Doppelbeschäftigung ist jedoch ziemlich schwer, dazu aufreibend für den Lehrer und störend für die Schüler. Da an den Stunden der Raumlehre, sobald diese sich vom Rechnen sondert, nur die Schüler der Oberabteilung teilnehmen, da ferner im Gesangunterricht die vier Abteilungen zu zweien zusammengezogen werden, so bieten diese Fächer der Stundeneinteilung keine Schwierigkeiten.

Für die Ausführung des Lehrplans kommen ferner die Lehrmittel in betracht, das Wort im weitesten Sinne genommen, gedruckte und ungedruckte Übungsbücher, Anweisungen für den Lehrer, Veranschaulichungsmittel für den Unterricht und Schulutensilien müssen dem Charakter der einklassigen Volksschule entsprechen. Die Zahl der gedruckten Übungshefte könnte vermindert werden. Für den Religionsunterricht genügten Bibel und Gesangbuch, doch müsste erstere zu einer Schulbibel umgestaltet werden. Ein nach den Grundsätzen der Kon-

zentration verfasstes Lesebuch könnte zugleich dem Sachunterricht (Geschichte, Erdkunde, Naturkunde) und dem Sprachunterricht dienen. Die Gliederung nach Abteilungen (Fibel, Lesebuch für Unter-, Mittel- und Oberstufe) wäre der nach Fächern vorzuziehen. In jedem solchen Teile des Lesebuchs würde man eine Gruppe realistischer und eine Gruppe schönsprachlicher Lesestücke finden. Ausserdem wären nur noch Rechenhefte und ein Liederbuch nötig. Sämtliche gedruckte Übungsbücher, vor allem die Rechenhefte, müssen reichen Stoff bieten für stille und häusliche Übung. Die ungedruckten Übungsbücher beschränken sich auf das, als Merk- und Systemheft dienende Tagebuch und auf je ein Heft für Aufsatz, Zeichnen und Schönschreiben. Anweisungen für den Lehrer, welche ihm Auswahl und Behandlung des Stoffes erleichtern könnten, sind kaum vorhanden, wenigstens solche nicht, die auf Herbart-Zillerschem Standpunkte stehen und auf die Verhältnisse der einklassigen Landschulen genügend Rücksicht nehmen. Da es für einen Lehrer sehr schwer ist, in den verschiedenen Fächern gleich gründlich bewandert zu sein, da ihm zur Ausarbeitung schriftlicher Präparationen für alle Fächer und alle Abteilungen vielfach die Zeit fehlt, so bedeuten die jetztzahlreich erscheinenden „Präparationen“ für den Lehrer der einklassigen Schule immerhin eine Erleichterung, so gross auchsonst die Bedenken sein mögen, die gegen solche ausgeführten Präparationen sprechen [1]. Was die Schulutensilien betrifft, so müssen sie in grosser Zahl vorhanden sein. Mindestens drei Schul-Wandtafeln sind erforderlich, die so eingerichtet sein sollen, dass man sie leicht drehen, also beide Seiten benutzen kann. Die Seiten der Tafeln sind entweder ohne Linien, für Sachunterricht und Deutsch; oder mit einfachen resp. mit Doppellinien versehen, für Schönschreiben; oder sie haben, für den Zeichenunterricht, Linien- resp. Punktnetz; oder sie sind mit einem System von Notenlinien versehen, wie es im Gesang benutzt wird. Stets ist zu bedenken, dass die einklassige Schule eine vollständige, in einem einzigen Klassenzimmer versammelte Schule darstellt.

Zum Schluss möchten noch besondere Schutzvorrichtungen zu empfehlen sein, die dazu bestimmt sind, Störungen

[1] Zu bedauern ist vor allem, dass in vielen der Präparationswerke die Theorie des Lehrverfahrens ohne Bezugnahme auf die des Lehrplans, also ohne Berücksichtigung von Konzentration und Kulturstufen zur Anwendung gebracht wird.

der Ruhe und der Aufmerksamkeit zu verhüten. Lehrschüler sind, trotzdem sie solche Störungen verursachen, unentbehrlich und müssen, wenn sie überhaupt Nutzen bringen sollen, als ständige Einrichtung dem Schulorganismus eingereiht werden. Ich möchte deshalb vorschlagen, ihnen einen besonderen Raum, ein Helferzimmer zu überweisen. Dazu eignet sich am besten ein kleiner, am Eingange der Schule befindlicher Vorraum, der im Winter gleichzeitig mit der Schule geheizt werden kann, und durch eine, mit einem Fenster versehene Thür von ihr getrennt ist. Hier arbeitet der Lehrschüler mit seiner Abteilung unter den Augen des Lehrers, dessen Platz danach gewählt sein muss. Ein zweiter Vorschlag geht dahin, eine spanische Wand von etwa $1^1/_2$ Meter Höhe im Schulzimmer aufzustellen. Auf der einen Seite derselben sitzen die beiden oberen, auf der anderen die zwei unteren Abteilungen. Sie muss so beschaffen sein, dass man sie vergrössern, verkleinern, in einer Ecke aufstellen oder ganz fortnehmen kann. Doch muss der Lehrer vom Katheder aus alle Abteilungen übersehen können. Eine solche Wand dämpft nicht nur das Geräusch der arbeitenden Abteilungen, sie verhindert auch das Hinübersehen von einer Abteilung zur andern. Die Bemühungen des Lehrers, die Ruhe in der Klasse zu erhalten, müssen sich bis auf die geringfügigsten Dinge erstrecken. So dringe er darauf, dass die Schiefertafeln an den Ecken mit Lederbändern versehen werden, damit beim Gebrauch derselben das störende Geklapper vermieden werde u. s. w.

Um zu zeigen, welche Gestalt ein Lehrplan für einklassige Volksschulen annehmen würde, wenn er auf der Grundlage des Ziller'schen Lehrplansystems und im Sinne der obigen Ausführungen entworfen würde, erlaube ich mir, die Skizze eines solchen beizufügen.

IV. Abteilung. I. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht: Acht bis zehn Märchen von Grimm. Dazu in besonderen Erbauungsstunden sechs biblische Erzählungen aus dem Leben Jesu, die erbaulich, nicht unterrichtlich behandelt werden.

Anschauungsunterricht: Siehe später.

Schreiblesen: Lesen und Schreiben von Buchstaben, Wörtern, Sätzen und kleinen Lesestücken aus dem Gebiete der

deutschen Schreib- und Druckschrift mit Ausschluss der Konsonantenhäufungen. Bis Pfingsten Vorübungen, nach Pfingsten Behandlung von Normalwörtern, die den Märchen und dem Anschauungsunterricht entnommen sind.

Rechnen: Die vier Species im Zahlenkreise von 1—10, höchstens mit Ausschluss einer der beiden Formen des Dividierens. Sachgebiete, vorzüglich dem Anschauungsunterricht entnommen, bilden die Grundlage jeder Einheit.

Zeichnen: Anleitung zum malenden Zeichnen, das ausser in der Zeichenstunde auch im Anschauungsunterricht zu üben ist.

Gesang: Siehe später.

III. Abteilung. 2.—3. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht. In jedem Sommer acht methodische Einheiten aus der Robinsonerzählung, also im ganzen Kursus 16 Einheiten aus derselben. Der Zusammenhang zwischen den ausgewählten Stücken wird durch Erzählen seitens des Lehrers hergestellt. In jedem Winter sechs methodische Einheiten aus der Patriarchenzeit, im ganzen Kursus also zwölf. Dazu kommen einige leichte Sprüche und Liederverse, sowie als begriffliches Material der I Artikel, von welchem die Schüler des zweiten Schuljahres nur den Text, die des dritten auch die Sätze der Erklärung lernen. In den Erbauungsstunden werden noch vier bis sechs neue Erzählungen aus dem Leben Jesu vorgeführt.

Anschauungsunterricht und Gesang: Siehe später.

Deutsch: An kürzeren Sprachstücken des Lesebuchs Übung der Lesefertigkeit. Auftreten der Konsonantenhäufungen, Übungen im Lautieren, Syllabieren, Buchstabieren. Einführung der lateinischen Druckschrift. Später längere Lesestücke und kurze Behandlung leichter sprachlicher Musterstücke. Abschriften Aufschriften gelernter Stücke und Diktate vertreten den Aufsatzunterricht und geben Anknüpfungspunkte für die ersten im Gebiete des einfachen Satzes sich haltenden Übungen in Sprachlehre und Rechtschreibung.

Rechnen: Alljährlich bis Weihnachten die leichteren Aufgaben aus dem Zahlenkreis 1—100. (Es werden nur Einer addiert oder subtrahiert und die Multiplikation und Division bleibt im Gebiete des kleinen Einmaleins.) Am Unterricht nehmen die Kinder des 2. und 3. Schuljahres gleichmässig teil. Von Weihnachten bis Ostern folgen die schwierigeren Fälle des-

der Ruhe und der Aufmerksamkeit zu verhüten. Lehrschüler sind, trotzdem sie solche Störungen verursachen, unentbehrlich und müssen, wenn sie überhaupt Nutzen bringen sollen, als ständige Einrichtung dem Schulorganismus eingereiht werden. Ich möchte deshalb vorschlagen, ihnen einen besonderen Raum, ein Helferzimmer zu überweisen. Dazu eignet sich am besten ein kleiner, am Eingange der Schule befindlicher Vorraum, der im Winter gleichzeitig mit der Schule geheizt werden kann, und durch eine, mit einem Fenster versehene Thür von ihr getrennt ist. Hier arbeitet der Lehrschüler mit seiner Abteilung unter den Augen des Lehrers, dessen Platz danach gewählt sein muss. Ein zweiter Vorschlag geht dahin, eine spanische Wand von etwa $1^1/_2$ Meter Höhe im Schulzimmer aufzustellen. Auf der einen Seite derselben sitzen die beiden oberen, auf der anderen die zwei unteren Abteilungen. Sie muss so beschaffen sein, dass man sie vergrössern, verkleinern, in einer Ecke aufstellen oder ganz fortnehmen kann. Doch muss der Lehrer vom Katheder aus alle Abteilungen übersehen können. Eine solche Wand dämpft nicht nur das Geräusch der arbeitenden Abteilungen, sie verhindert auch das Hinübersehen von einer Abteilung zur andern. Die Bemühungen des Lehrers, die Ruhe in der Klasse zu erhalten, müssen sich bis auf die geringfügigsten Dinge erstrecken. So dringe er darauf, dass die Schiefertafeln an den Ecken mit Lederbändern versehen werden, damit beim Gebrauch derselben das störende Geklapper vermieden werde u. s. w.

Um zu zeigen, welche Gestalt ein Lehrplan für einklassige Volksschulen annehmen würde, wenn er auf der Grundlage des Ziller'schen Lehrplansystems und im Sinne der obigen Ausführungen entworfen würde, erlaube ich mir, die Skizze eines solchen beizufügen.

IV. Abteilung. I. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht: Acht bis zehn Märchen von Grimm. Dazu in besonderen Erbauungsstunden sechs biblische Erzählungen aus dem Leben Jesu, die erbaulich, nicht unterrichtlich behandelt werden.

Anschauungsunterricht: Siehe später.

Schreiblesen: Lesen und Schreiben von Buchstaben, Wörtern, Sätzen und kleinen Lesestücken aus dem Gebiete der

deutschen Schreib- und Druckschrift mit Ausschluss der Konsonantenhäufungen. Bis Pfingsten Vorübungen, nach Pfingsten Behandlung von Normalwörtern, die den Märchen und dem Anschauungsunterricht entnommen sind.

Rechnen: Die vier Species im Zahlenkreise von 1—10, höchstens mit Ausschluss einer der beiden Formen des Dividierens. Sachgebiete, vorzüglich dem Anschauungsunterricht entnommen, bilden die Grundlage jeder Einheit.

Zeichnen: Anleitung zum malenden Zeichnen, das ausser in der Zeichenstunde auch im Anschauungsunterricht zu üben ist.

Gesang: Siehe später.

III. Abteilung. 2.—3. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht. In jedem Sommer acht methodische Einheiten aus der Robinsonerzählung, also im ganzen Kursus 16 Einheiten aus derselben. Der Zusammenhang zwischen den ausgewählten Stücken wird durch Erzählen seitens des Lehrers hergestellt. In jedem Winter sechs methodische Einheiten aus der Patriarchenzeit, im ganzen Kursus also zwölf. Dazu kommen einige leichte Sprüche und Liederverse, sowie als begriffliches Material der I Artikel, von welchem die Schüler des zweiten Schuljahres nur den Text, die des dritten auch die Sätze der Erklärung lernen. In den Erbauungsstunden werden noch vier bis sechs neue Erzählungen aus dem Leben Jesu vorgeführt.

Anschauungsunterricht und Gesang: Siehe später.

Deutsch: An kürzeren Sprachstücken des Lesebuchs Übung der Lesefertigkeit. Auftreten der Konsonantenhäufungen, Übungen im Lautieren, Syllabieren, Buchstabieren. Einführung der lateinischen Druckschrift. Später längere Lesestücke und kurze Behandlung leichter sprachlicher Musterstücke. Abschriften Aufschriften gelernter Stücke und Diktate vertreten den Aufsatzunterricht und geben Anknüpfungspunkte für die ersten im Gebiete des einfachen Satzes sich haltenden Übungen in Sprachlehre und Rechtschreibung.

Rechnen: Alljährlich bis Weihnachten die leichteren Aufgaben aus dem Zahlenkreis 1—100. (Es werden nur Einer addiert oder subtrahiert und die Multiplikation und Division bleibt im Gebiete des kleinen Einmaleins.) Am Unterricht nehmen die Kinder des 2. und 3. Schuljahres gleichmässig teil. Von Weihnachten bis Ostern folgen die schwierigeren Fälle des-

selben Zahlenkreises, wobei die Schüler des 3. Schuljahres bevorzugt werden; die des zweiten Schuljahres werden länger als jene still beschäftigt und zwar vorherrschend mit der Einübung des im vorigen Kursus Gelernten. Der Unterricht schliesst sich Sachgebieten an, die dem Anschauungsunterricht resp. der Robinsonerzählung entnommen sind. Jedes derselben erweitert den Zahlenraum um einen Zehner (1—20, 1—30 u. s. w.), und in jedem werden alle vier Spezies geübt. Dem ersten Sachgebiet (1—20, Zwanzigmarkstück) ist die längste Zeit zu widmen.

Zeichnen: In jedem Halbjahr einige Einheiten aus dem Netz- und Punktzeichnen, jenes im Sommer, dieses im Winter.

Schönschreiben. Die deutsche Schrift und zwar kleine und grosse Buchstaben.

Gruppenunterricht der beiden Unterabteilungen.
1—3. Schuljahr.

A. Anschauungsunterricht. In zweijährigem Kursus Besprechung von Naturkörpern und Gegenständen der Kunst (im weitesten Sinne des Wortes). Die auszuwählenden Objekte sollen im Gesinnungsunterricht wie im Leben Anknüpfungspunkte finden. Ihre Zahl darf nicht zu gross sein. Die Besprechungen haben den Zweck, den Vorstellungskreis der Kinder und ihren Wortschatz zu bereichern, damit sie Interesse gewinnen für ihre Umgebung. Zugleich soll der spätere Realunterricht vorbereitet werden. Im weiteren Verlaufe des Unterrichts werden deshalb Gegenstände ausgewählt, welche sich in naturkundlicher Hinsicht der Jäger- und Hirtenstufe anschliessen z. B. Hase, Gewehr, Haustiere. In geographischer Hinsicht werden die geographischen Sachgebiete der engsten Heimat, wie Schulstube, Schulhaus, Dorf u. s. w. behandelt. Mit der Behandlung dieser Gegenstände ist die Besprechung kleiner Gedichte verbunden, welche sich für das erste Schuljahr eignen. Der heimatkundliche und naturkundliche Anschauungsunterricht ist zugleich so zu gestalten, dass er dem Schreiblesen Normalwörter, dem Rechnen Sachgebiete liefert.

B. Gesang. Die gebräuchlichsten Kinderlieder, die sich an den Gesinnungsunterricht anschliessen müssen. Für die Erbauungsstunden einige Choralmelodieen.

II. Abteilung. 4.—5. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht. A. Religionsunterricht. In jedem Sommer sechs, im ganzen Kursus zwölf Erzählungen

aus der Richterzeit; in jedem Winter acht, im ganzen Kursus sechzehn Erzählungen aus der jüdischen Königszeit [1]. Auf der Systemstufe stehen die Gebote des 1. Hauptstücks nebst den nötigen Sprüchen, daran schliessen sich einige Lob- und Dank-, Gebets- und Vertrauenslieder. In den Erbauungsstunden wird Abteilung II mit Abteilung I verbunden und lernt diejenigen evangelischen Perikopen kennen, welche geschichtlichen Inhalts sind.

B. Profangeschichte. In jedem Sommerhalbjahr fünf, zusammen zehn Einheiten des Nibelungenliedes, in jedem Winterhalbjahr sechs, zusammen zwölf Einheiten aus der deutschen Königszeit, beides unter steter Bezugnahme auf die jüdische Helden- und Königszeit.

Naturkunde. Im Sommer vierundzwanzig methodische Einheiten aus der Stufe des Garten- und Ackerbaues, je zwölf in jedem Jahre. Die ersten zwölf Einheiten beziehen sich auf den Garten, die letzten zwölf auf das Feld. Die Arbeitsprobleme beider Gruppen sind manchmal dieselben, so dass nur die Gegenstände der Darbietung wechseln z. B. 1. Sommer; Taubnessel oder Brennnessel. 2. Sommer: Hedrich oder Distel. Arbeitsproblem ist in beiden Fällen die Ausrottung der Unkräuter, dort des Gartens, hier des Feldes In Gegenden, wo Wiese und Wald sich finden, werden auch diese in den Kreis der Besprechung gezogen Im Winter werden zusammen achtzehn bis zwanzig methodische Einheiten der Kulturstufe des Ackerbaues besprochen. Neben der Behandlung der für den Ackerbau wichtigen, nicht schon im Sommer besprochenen Tiere, neben der Betrachtung der heimatlichen Bodenarten und neben der Pflege der Zimmerpflanzen treten die an Witterungserscheinungen sich anknüpfenden physikalischen Belehrungen in den Vordergrund. Den Einheiten, welche die Ackerbaustufe betreffen, wird der grössere Teil der 2—3 naturkundlichen Stunden gewidmet, und die erste Abteilung nimmt häufig an ihnen teil.

Erdkunde. In jedem Sommer fünf, zusammen zehn Einheiten aus dem Gebiete der weiteren Heimat (Landschaften der Provinz Sachsen, wie Börde, Altmark, Harz u. s. w.). Beginn des Kartenlesens und Kartenschreibens. In jedem Winter ebensoviel Einheiten aus dem Gebiete des Vaterlandes (Deutschland).

---

[1] Lücken werden hier wie bei den übrigen Gruppen von Geschichten ausgefüllt durch verbindende Erzählung oder durch Lektüre.

Diejenigen deutschen Landschaften resp. Länder sind auszuwählen, welche in der gleichzeitig behandelten Stufe der Profangeschichte Bedeutung erlangt haben.

Deutsch. Alljährlich werden acht, zusammen sechszehn kürzere Gedichte und Prosastücke behandelt, welche sowohl untereinander als auch mit den Stoffen des religiösen, historischen, natur- und erdkundlichen Unterrichts in Verbindung stehen. An diese vier Fächer, sowie an jene Sprachstücke, schliessen sich auch die 10 kleinen Aufsätze an, welche Abteilung II jährlich anfertigt. Dabei werden die Schüler anfangs durch an die Wandtafel geschriebene Fragen unterstützt; später fällt diese Hülfe fort. Die Aufsätze bilden die Grundlage und die Ausgangspunkte für die auf das äusserste Mass zu beschränkenden Belehrungen über Sprachlehre und Rechtschreibung, von denen erstere dem Gebiet des erweiterten Satzes angehören.

Rechnen. Von Ostern bis Weihnachten der Zahlenkreis 1—1000 mit allen Schülern, an Sachgebieten, welche dem Sachunterricht der Abteilung oder dem Leben entnommen sind. Von Weihnachten bis Ostern wird, mehr mit den Kindern des fünften Schuljahres, der unbegrenzte Zahlenkreis behandelt. Er erscheint als Anwendung der im vorigen Zahlenkreise erlernten Regeln und Lösungsweisen.

Zeichnen. Freihandzeichnen und zwar Einheiten aus dem Gebiete des geometrischen Ornamentes.

Schönschreiben. Das grosse und kleine Alphabeth der Lateinschrift.

I. Abteilung. 6.—8. Schuljahr.

Gesinnungsunterricht. A. Religionsunterricht. Bis Weihnachten eines jeden Jahres zehn bis zwölf Erzählungen aus dem Leben Jesu, zusammen zwanzig bis vierundzwanzig Geschichten. Umfassende Lesung des Neuen Testaments, speziell eines der Evangelien. Als systematisches Material der II. Artikel und das III. Hauptstück nebst Sprüchen. Dazu die wichtigsten Festlieder (Advents-, Weihnachts-Passionslieder etc.). Von Weihnachten bis Ostern alljährlich sechs, zusammen zwölf Erzählungen aus der Apostelgeschichte. Lesen der letzteren. Auf der Systemstufe steht der III. Artikel nebst Sprüchen. Pfingst- und Trinitatislieder. Die Erbauungsstunden berücksichtigen auch die lehrhaften Evangelien und im letzten Vierteljahr einige Episteln.

B. Profangeschichte. Bis Weihnachten jedes Jahres zehn, zusammen zwanzig methodische Einheiten aus der Geschichte Deutschlands von Dr. M. Luther bis zur französischen Revolution excl. Von da bis Ostern jährlich vier, zusammen acht Einheiten aus der deutschen Geschichte von den Freiheitskriegen bis zur Gegenwart. (Französische Revolution einschaltungsweise.)

Naturkunde. Im Sommer vier methodische Einheiten aus der Stufe des Handwerks, drei aus der Industriestufe, zusammen im ganzen Kursus acht aus jener, sechs aus dieser. Die im Dorfe vertretenen Handwerke, sowie die industriellen Anlagen der Heimatgegend (Zuckerfabrik, Brennerei, Cichoriendarre, Molkerei u. s. w.) geben das analytische Material. Im Winter kommen in beiden Jahren etwa vierzehn bis sechszehn Einheiten zur Durcharbeitung, welche den menschlichen Körper, sowie aus der Naturlehre und Chemie diejenigen Unterrichtsstoffe behandeln, die den beiden letzten Kulturstufen angehören und für Dorfschüler bedeutungsvoll und interessant genug sind.

Erdkunde. Bis Weihnachten sind sechs bez. zwölf Einheiten aus den Gebieten Deutschlands mit Hinzunahme von etwa zwei bis drei europäischen Ländergebieten, im engsten Anschluss an die Profangeschichte zu behandeln. Von da bis Ostern vier bez. acht Einheiten, welche diejenigen Gebiete der fremden Erdteile behandeln, die in der heiligen Geschichte wichtig wurden (Egypten, Palästina, Kleinasien); ferner Allgemeines über die Erde und einiges Wenige aus der mathematischen Geographie.

Deutsch. Zehn bez. zwanzig Gedichte und Prosastücke, von deren Zusammenhang das bei Abteilung II Bemerkte gilt. Zwölf Aufsätze jährlich, deren Inhalt beständig wechselt. Die einfachsten Gesetze der Stillehre. Sprachlehre im Gebiet des zusammengesetzten Satzes; hier wie in Rechtschreibung an Regeln nur das Unentbehrlichste, desto mehr Übungen. Anschluss an den Aufsatz.

Rechnen. Bruchrechnung und die, sämtlich auf die Schlussrechnung zurückzuführenden sog. bürgerlichen Rechnungsarten, behandelt auf der Grundlage von Sachgebieten, die dem Lebenskreise der Kinder angehören. Haushaltungsbuch, Gemeinde- resp. Kirchenrechnung, Sparkassenbuch, Lohnrechnung eines Aufsehers, Berechnung der Ernteerträgnisse u. s. w.

Raumlehre. Betrachtung des Würfels, der vier-, drei- und vielseitigen Säule, der Pyramide, der Walze, des Kegels und der Kugel. An die Betrachtung eines jeden dieser Körper

schliessen sich die über Flächen, Linien und Winkel zu gebenden Belehrungen an. Der Kursus ist zweijährig. Nur Abteilung I nimmt an ihm teil. Die durch den Druck ausgezeichneten Körper werden im ersten Jahre durchgenommen, im zweiten wiederholt, mit den andern wird umgekehrt verfahren. Vorbedingung für einen erfolgreichen Unterricht ist stete Rücksichtnahme auf Raumlehre in allen Fächern, besonders in Rechnen und Zeichnen.

Zeichnen. Freihandzeichnen. Geometrisches Ornament und die Anfänge des Pflanzenornamentes.

Schönschreiben fällt fort.

Gruppenunterricht I.—II. Abteilung. 4.—8. Schuljahr.

A. Gesang. Choräle und religiöse Volkslieder (Religionsunterr.), Vaterlandslieder (Gesch.), Naturlieder (Naturk.), Wanderlieder (Erdkunde) wechseln mit einander ab. Um den Schülern bei der Einübung der Lieder, sowie zur häuslichen Übung sichtbare Anhaltspunkte zu geben, werden neben Noten auch Ziffern eingeführt. Die Noten sollen den Gang der Melodie und die Zeitdauer der Töne bezeichnen, die Ziffern die Intervalle darstellen und die Notennamen ersetzen. Im Anschluss an beide Arten von Zeichen treibt die Oberabteilung (6—8. Schuljahr) Treffübungen.

B. Turnen. Die Knaben aller vier Abteilungen sind gegenwärtig. Die Kinder der 3 ersten Schuljahre werden mit Jugendspielen und leichten Freiübungen beschäftigt. Die übrigen treiben Gerätturnen, Frei- und Ordnungsübungen, sowie Wettspiele (Gerwerfen, Steinstossen u. s w.). Die letzteren sind mit Geschichte zu verknüpfen. Ausserdem werden, ausgehend von den anthropologischen Belehrungen, Gruppen von Freiübungen nach heilgymnastischen Rücksichten zusammengestellt. Diese Übungen setzen sich, gleich den Wettspielen, auch im Winter fort.

Im Vorstehenden hoffe ich die Möglichkeit dargethan zu haben, den Lehrplan einklassiger Volksschulen nach den Grundsätzen des Herbart-Zillerschen Lehrplansystems umzugestalten. Soll diese Möglichkeit Wirklichkeit werden, so ist zweierlei nötig. Einmal muss in höherem Masse als bisher die Bedeutung der pädagogischen Wissenschaft erkannt werden. Man darf

ihre Theorieen nicht einfach abweisen oder ohne Prüfung für unausführbar erklären, sondern man muss wenigstens gestatten, in den verschiedenen Schularten Versuche mit denselben anzustellen. Geschieht das nicht, so ist Stagnation auf dem Gebiete des Schulwesens die unausbleibliche Folge. Sodann muss man der sittlich-religiösen Bildung der Kinder des niederen Volkes eine erhöhte Aufmerksamkeit zuwenden. Möchte endlich auch Ziller's Wunsch erfüllt werden, dass jeder Lehrer bei Beginn seiner praktischen Wirksamkeit einer bestimmten Schulart sich widme und bei ihr verharre. Dann ist zu hoffen, dass die Zahl der Arbeiter auf dem Gebiete der einklassigen Volksschule sich mehre, damit die schwachen Anfänge, die bisher an theoretischen und praktischen Arbeiten hier vorliegen, zu immer weiterer Vollendung geführt werden.

VII.

Pestalozzi und Herbart.

Erster Teil.

Von

Theodor Wiget.

Einleitung.

Eine Vergleichung der Erziehungstheorien Pestalozzis und Herbarts ist nicht nur von historischem, sondern angesichts der Kontroversen, welche sich in unsern Tagen an dieselben knüpfen, auch von aktuellem Interesse und um so weniger unzeitgemäss, als über das Verhältnis derselben zu einander ganz entgegengesetzte Meinungen in Umlauf sind. Während man auf der einen Seite, in Übereinstimmung mit einem geflügelten Worte Magers[1] in den Ideen Pestalozzis den Grundriss zu dem pädagogischen Baue Herbarts zu erkennen glaubt, stellt man auf der andern Seite die beiden Systeme als sich ausschliessende Gegensätze dar[2] und giebt dem Schlagworte: „Pestalozzi für immer!" eine gegen Herbart gerichtete Spitze. Aber so viel auch darüber geredet wird, zu einer wissenschaftlichen Untersuchung des Verhältnisses zwischen H. und P. ist es bis jetzt nicht gekommen[3]. Es soll daher durch die nachstehende Arbeit ein Versuch gemacht werden, diese Lücke auszufüllen.

---

[1] „Der Pestalozzi, von dem philosophischen Bewusstsein unserer Zeit erfasst und weiter geführt, ist im Herbart zu studieren."

[2] Das geschieht schon durch den Titel einer Schrift von Dr. August Vogel: Herbart oder Pestalozzi? 1887.

[3] Die völlige Unzulänglichkeit der Schrift von August Vogel soll im Laufe der nachstehenden Untersuchung gelegentlich erwiesen werden.

Die Übereinstimmung oder Nichtübereinstimmung zweier Denker und hinsichtlich des beiden Gemeinsamen, die Priorität des einen oder des andern ergiebt sich aus einer Vergleichung des Inhalts und der Entstehungszeit ihrer Werke. Aber die Priorität des einen bedingt nicht notwendig die Abhängigkeit des andern. Abgesehen von der Möglichkeit einer gemeinsamen dritten Quelle ist auch die Kongruenz unabhängig von einander entstandener Denkresultate nicht ausgeschlossen Wo sich aber neben der Übereinstimmung in wesentlichen Punkten eine vorausgehende eindringende Beschäftigung des einen mit den Werken des andern nachweisen lässt, da wird die Beeinflussung des ersten durch den letzteren zur Gewissheit, und in diesem Falle gewinnt auch die Vergleichung ihrer Ansichten ein erhöhtes Interesse, insofern dann nicht nur der Anschluss an die Quelle, sondern auch die Abweichung von derselben und das Hinausgehen über sie als ein Akt bewusster Wahl und eine immanente Kritik derselben erscheint. In dem Falle, womit wir uns hier zu beschäftigen haben, ist es zum voraus wahrscheinlich, dass der um drei Dezennien Jüngere bei dem Älteren in die Schule gegangen sei. Aber angesichts des Umstandes, dass Pestalozzis schriftstellerische Thätigkeit nach dem Erscheinen der „Allgemeinen Pädagogik“ Herbarts noch volle 20 Jahre dauerte, ist auch eine Reaktion des Älteren auf die Anregungen des Jüngeren, wenn auch vielleicht nur in dem Sinne der Wahrung eines abweichenden Standpunktes, nicht ausgeschlossen.

Eine eingehende Beschäftigung Herbarts mit den Pestalozzischen Ideen ergiebt sich schon aus den Titeln seiner pädagogischen Erstlinge. Im Januarheft 1802 der Zeitschrift Irene, herausgegeben von dem Regierungsrat v. Halem in Oldenburg, erschien der Aufsatz „Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. An drei Frauen.“ Zu Michaeli des nämlichen Jahres: „Pestalozzis ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich ausgerührt“, 1804 die Gastvorlesung in Bremen: „Über den Standpunkt bei der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode“. Und wenn auch die im nämlichen Jahre erschienene 2. Auflage des ABC im Titel den Zusammenhang mit P. etwas lockerte, so wollte sie gleichwohl nichts anderes sein als eine wenn auch selbständige Ausführung „der grossen Pestalozzischen Idee, elementarische Anschauungen zum Hauptfundament des Unterrichts zu machen“ (Ziller, Herbartsche Reliquien, Leipzig 1871, S 149). Abgesehen von

der ausgesprochenen Absicht der ersten Publikationen Herbarts, den Müttern, welchen P „etwas unbehutsam“ sein pädagogisches Hauptwerk gewidmet hatte, das Verständnis dieses Buches zu erleichtern (Reliquien 137), war auch der Ton, in welchem H. durchweg von dem „genialischen“, dem „edlen“ und „verehrungswürdigen“ P. sprach, dazu angethan, H. bei seinen Zeitgenossen als einen Freund und Förderer der Pestalozzischen Ideen erscheinen zu lassen. Als solchen betrachtet ihn Wolke, der Gegner Pestalozzis [1], wie der pestalozzifreundliche Rezensent der Jenaer allg. Lit. Zeitung (1803). Darauf gründet sich der Schluss des Dänen Ström (siehe seinen Brief an P., bei Morf II, 223), dass von zwei einander widersprechenden Rezensionen in den „Göttingischen Gelehrten Anzeigen“ die pestalozzifreundliche von H. herrühren werde; darauf auch 1808, bei der Berufung Herbarts nach Königsberg, die Erwartung des preussischen Ministeriums, dass er „für die Verbesserung des Unterrichtswesens nach Pestalozzischen Grundsätzen nützlich sein werde“ (Reliquien 186), und es ist bezeichnend, dass seine Gewinnung von den Staatsräten Nicolovius, dem intimen Freunde Pestalozzis, und Süvern, dessen Beziehungen zu Iferten später noch zu erwähnen sein werden, am eifrigsten betrieben wurde (Reliquien 200).

Die erste Anregung zu einer näheren Beschäftigung mit P. hatte H. gegen Ende seines Schweizeraufenthaltes empfangen. Noch Anfangs 1798 scheint er ihn mehr dem Rufe, als seinen Schriften nach gekannt zu haben [2]. Aber bald darauf kamen die Tage von Stanz, in welchen P. auf die Idee einer psychologischen Methode geführt wurde, deren Erforschung er nach kurzer Unterbrechung in Burgdorf fortsetzte. Hier war es, wo ihn H., einmal von Bern herüberkommend, in seiner Schule sah

---

[1] H. Morf, Zur Biographie Pestalozzis. I. Teil 1868, II. und III. 1885, IV. 1889, Winterthur. Eine höchst verdienstvolle Bereicherung des Quellenmaterials zur Biographie und zur Geistesentwicklung Pestalozzis. Die wissenschaftliche Benutzung desselben wird aber wesentlich erschwert durch den Mangel eines Personen- und Sachregisters, einen Mangel, welcher um so empfindlicher ist, als die ganze Publikation über 1000 Seiten gross Oktav umfasst. — Über Wolke, s. III, 171, 179.

[2] Er schreibt am 28. Januar 1798 an v. Halem: „Mit dem ehrwürdigen P. führte mich ein Zufall zusammen. Ich scheue mich, Gelehrte zu belästigen, die ich noch nicht genug aus ihren Schriften schätzen lernte und denen ich nicht unmittelbar Belehrungen abfragen kann“ (Reliquien 58).

(siehe Herbarts Bericht in seiner Einführungsschrift zu „Wie Gertrud" bei Willmann I, 87). Da H. die Schweiz Ende 1799 verliess, so muss er Zeuge der ersten Versuche Pestalozzis in der Hintersassen- oder in der Lehrgottenschule zu Burgdorf gewesen sein. Der empfangene Eindruck war ein tiefer und nachhaltiger. Denn in den folgenden 2—$2^1/_4$ Jahren, welche H. in Bremen als Gast seines älteren Freundes Professor Smidt, des späteren „grossen Bürgermeisters" dieser Stadt, teils in dessen Hause, teils auf dessen Landgute verlebte, beschäftigte er sich, neben seinen philosophischen Arbeiten, nicht nur selbst eingehend mit den Pestalozzischen Ideen, sondern suchte auch andere dafür zu erwärmen, und es gelang ihm teils im privaten Verkehr mit einflussreichen Persönlichkeiten, teils durch Vorträge in grösseren Zirkeln ein Interesse für die Sache Pestalozzis zu erwecken, welches ihn geradezu als einen Haupturheber der Pestalozzischen Bewegung in Bremen, ja überhaupt als einen der frühesten Kenner und Förderer derselben [1] erscheinen lässt. Es dürfte um so eher am Platze sein, dieses Verdienst Herbarts quellenmässig festzustellen, als die Darstellung, welche Morf im zweiten Bande seines Werkes (S. 173 ff.) von der Einführung des Pestalozzianismus in Bremen giebt, gerade hier eine Lücke zeigt und über dem Lobe allerdings sehr thätiger, aber doch nur ausführender Organe (besonders Ewalds) deren geistigen Beweger übersieht [2].

Herbart hatte die gastfreie Hansastadt 1802 wieder verlassen; aber noch 1817 erkennt Eilers (Wanderung durchs Leben, S. 367 ff.), der damals als Erzieher nach Bremen kam, die Nachwirkung der von H. ausgegangenen Anregungen. Er konstatiert zunächst das lebendige vaterländische und pädagogische Interesse, welches zu jener Zeit bei allen gebildeten Frauen in Deutschland, namentlich im Norden [3] zu finden war, und bemerkt dann über die Bremer Frauen seines Bekannten-

---

[1] Soyaux besuchte Burgdorf erst im August 1802, also zu einer Zeit, wo H. schon längst für die Sache thätig gewesen war. Seine Schrift „Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt", erschien Leipzig 1803.

[2] Auch bei der Darstellung der Propaganda für P. in Deutschland überhaupt, Bd I, 298 ff., hat Morf die Thätigkeit Herbarts übersehen.

[3] Wovon auch Pestalozzis Briefwechsel mit der Gräfin Schimmelmann (Morf II, 197 ff.) und mit der Gräfin Reventlow (Denkschrift auf G. H. L. Nicolovius von D. A. Nicolovius, Bonn 1841, S. 53) Zeugnis giebt.

kreises: „Sie studierten förmlich Pädagogik und vaterländische Geschichte und sprachen darüber mit den Lehrern mit einer Einsicht, wie ich es nirgends sonst gefunden habe. Immer beriefen sie sich auf einen Lehrmeister, dessen Autorität bei ihnen entscheidend war: Herbart. Ihre Ideen von der Erziehung des Menschengeschlechts zum edlen Leben hingen durch Herbarts Vermittlung mit Lienhart und Gertrud eng zusammen. Aus eben dieser Herbartschen Vermittlung ist es auch erklärlich, dass diese Ideen eine wissenschaftliche Form bei ihnen angenommen hatten und von Sentimentalität frei waren.“ Es waren dem einflussreichen Bekannten- und Familienkreise Smidts angehörige Frauen, unter ihnen auch diejenigen, welchen H. seine Einleitung zu „Wie Gertrud“ gewidmet hatte.

Ausser dieser Wirksamkeit im engeren Kreise des Familienverkehrs, hielt H. mehrere Vorträge in der unter den Auspizien des Herrn v. Halem gegründeten litterarischen Gesellschaft [1]. Das Protokoll derselben nennt folgende:

> Protokoll 1801 November: „Herbart las einen Auszug aus Pestalozzis Schrift „Wie Gertrud“, begleitet von Erläuterungen. Er legt dann der Gesellschaft einen eigenen Entwurf vor.“
>
> Protokoll 1801 December: „Herbart zeigte verschiedene Hülfsmittel zur Ausführung der Ideen des Pestalozzi zur Pädagogik“ [2].

Beide Vorträge enthalten offenbar Vorarbeiten Herbarts zu seinem ABC der Anschauung, dessen Idee er schon in Burgdorf

[1] Die nachstehenden Mitteilungen über die Litter. Gesellschaft verdanke ich der grossen Güte des Herrn Schulvorstehers F. Euthold in Bremen, welcher sich auf mein Ansuchen der Mühe unterzog, die betr. Protokolle durchzugehn. Die Bremer Litter. Gesellschaft stand mit derjenigen von Oldenburg in einer Art Kartell; daher das Interesse, welches Herbarts Freund v. Halem an derselben nahm. — Herbart erwähnt sie in seinen Briefen unter dem Namen „Litter. Männer-Gesellschaft“. Anfangs wollte es ihm nicht recht glücken, sich die Gesellschaft aufzuschliesen (Reliquien 120). Später scheint es anders geworden zu sein; das beweist die rasche Folge seiner Vorträge

[2] Der Vollständigkeit halber mag noch erwähnt werden, zur Geschichte Herbarts:

> Protokoll 1800 November: „Herr Herbart hielt einen Vortrag über die sittliche Stimmung des Zeitalters“;

zur Geschichte des Pestalozzianismus in Bremen:

> Protokoll 1800 März: „Professor Smidt teilte einen Brief mit über den Schulunterricht Pestalozzis in Burgdorf bei Bern.“

empfangen haben mochte, in dessen Ausführung er P. zuvorkam[1]. Mit dem Novembervortrag hängt wohl auch der erläuternde Aufsatz zu „Wie Gertrud" zusammen. Herbart hatte laut Brief an v. Halem das Buch, welches im Oktober erschienen war, „sogleich durchgearbeitet" und „unmittelbar darauf" den Aufsatz geschrieben, der aber erst am 24. Dezember, nachdem er unter den Frauen, welchen er gewidmet war, zirkuliert hatte, an die Redaktion der Irene abging. Dass übrigens auch die Irene selbst in Bremen gelesen worden sei, ist angesichts der persönlichen Beziehungen ihres Redakteurs zur Litterar. Gesellschaft wohl annehmbar[2].

In der Litterar. Gesellschaft und bei geselligen Zusammenkünften[3] mag dann auch Ewald die von ihm selbst bezeugte[4] Anregung von Seite Herbarts zu seinem Eifer für P. empfangen haben.

Bremen scheint übrigens noch längere Zeit nicht nur ein Vereinigungspunkt Pestalozzischer und Herbartscher Einflüsse geblieben zu sein, sondern auch Beziehungen zwischen Göttingen und Burgdorf und später Münchenbuchsee vermittelt zu haben. Der Bremenser Blendermann, welcher auf Ewalds Verananlassung 1802/3 nach Burgdorf geschickt worden war, stand auch zu Herbart in Göttingen in Beziehungen. Dieser wünscht noch 1806, hocherfreut über den glücklichen Fortgang des

[1] Das Pestalozzische ABC der Anschauung erschien erst 1803.

[2] Zumal für eine weitere Verbreitung der Zeitschrift auch der Umstand spricht, dass es die Irene war, worin Wolke 1804 Herbarts „Gastvorlesung" kennen lernte. Er schrieb in der „Anweisung für Mütter und Kinderlehrer" (siehe Morf III, 178): „Auffallend ist mir, was ich soeben finde, in der beliebten Monatsschrift Irene, Mai 1804, über eine Vorlesung des Herrn Dr. Herbart."

[3] Unter den Familien, welche H. im Winter 1801/2 in einem Zirkel regelmässig trifft, nennt er auch „Ewalds" (Reliquien 120).

[4] J. L. Ewald, Über den Geist der Pestalozzischen Unterrichtsmethode, 10 Vorlesungen, Bremen 1805, XIII. Diese Vorlesungen, welche nach Herbarts Gastvorlesung gehalten worden sind, sind als Quelle für P. nur von bedingtem Wert, da sie sich an den von Niederer verfassten „Prospekt", dessen Manuskript Ewald für die Ausarbeitung seiner Vorträge vorlag, anlehnen. Dagegen hatte Ewald schon früher eine rühmliche praktische Thätigkeit für das Bremer Schulwesen entwickelt und schon 1799 im Verein mit dem aus Zürich stammenden Pastor Häfeli eine „Musterschule" gegründet, welche, nachdem sie Anregungen gegeben, 1803 wieder einging.

kreises: „Sie studierten förmlich Pädagogik und vaterländische Geschichte und sprachen darüber mit den Lehrern mit einer Einsicht, wie ich es nirgends sonst gefunden habe. Immer beriefen sie sich auf einen Lehrmeister, dessen Autorität bei ihnen entscheidend war: Herbart. Ihre Ideen von der Erziehung des Menschengeschlechts zum edlen Leben hingen durch Herbarts Vermittlung mit Lienhart und Gertrud eng zusammen. Aus eben dieser Herbartschen Vermittlung ist es auch erklärlich, dass diese Ideen eine wissenschaftliche Form bei ihnen angenommen hatten und von Sentimentalität frei waren.“ Es waren dem einflussreichen Bekannten- und Familienkreise Smidts angehörige Frauen, unter ihnen auch diejenigen, welchen H. seine Einleitung zu „Wie Gertrud“ gewidmet hatte.

Ausser dieser Wirksamkeit im engeren Kreise des Familienverkehrs, hielt H. mehrere Vorträge in der unter den Auspizien des Herrn v. Halem gegründeten litterarischen Gesellschaft [1]. Das Protokoll derselben nennt folgende:

Protokoll 1801 November: „Herbart las einen Auszug aus Pestalozzis Schrift „Wie Gertrud“, begleitet von Erläuterungen. Er legt dann der Gesellschaft einen eigenen Entwurf vor.“

Protokoll 1801 December: „Herbart zeigte verschiedene Hülfsmittel zur Ausführung der Ideen des Pestalozzi zur Pädagogik“ [2].

Beide Vorträge enthalten offenbar Vorarbeiten Herbarts zu seinem ABC der Anschauung, dessen Idee er schon in Burgdorf

[1] Die nachstehenden Mitteilungen über die Litter. Gesellschaft verdanke ich der grossen Güte des Herrn Schulvorstehers [illegible] Ansuchen der



F. Euthold in Bremen, welcher sich auf mein [illegible] Die Brem[illegible] Mühe unterzog, [illegible] betr. Protokolle durchzugehn. [illegible] Oldenburg in ein[illegible] Litter. Gesellsc[illegible] nd mit derjenigen von [illegible] Art Kartell; [illegible] s Interesse, welches [illegible] Herbarts Freu[illegible] v. Halem an [illegible] nahm. — Herbar[illegible] erwähnt sie in sei[illegible] Briefen unter [illegible] en „Litter. Mä[illegible] er-Gesellschaft[illegible] fangs wollte [illegible] ht recht glücke[illegible] sich die G[illegible] aufzuschliese[illegible] n 120). Später [illegible] scheint [illegible] worden zu s[illegible] weist die rasch[illegible] Folg[illegible]

[2] Der V[illegible] keit halber ma[illegible] zur Geschich[illegible] s:

Prot[illegible] 0 November: [illegible] Vortrag [illegible] liche Stimm[illegible] zur Geschic[illegible]

Pr[illegible] März [illegible] Brief [illegible] bei B[illegible]

Unterrichts in seinem ABC der Anschauung, Blendermann möchte davon Kenntnis nehmen, um davon zu lernen (Reliquien 156). Ein andermal beauftragt er einen seiner Schüler, auf der Durchreise durch Bremen bei Blendermann zu hospitieren, um von diesem zu lernen und ihm zu berichten (Reliquien 157). Ewald bringt Herbart sogar in unmittelbare Verbindung mit einer Verbesserung des Gesangunterrichts in Münchenbuchsee [1]. Mit den Bremer Schulverhältnissen hängt endlich das einzige Zeugnis eines direkten brieflichen Verkehrs zwischen H. und P., welches wir besitzen, zusammen; Herbart schrieb im Auftrag Smidts an P. um Ersatz für den wahrscheinlich erkrankten Blendermann (Reliquien 147) [2]. Dieser Brief ist ohne Datum, stammt aber vermutlich aus der ersten Göttinger Zeit, aus welcher auch ein Brief Herbarts an seinen Freund Gries, der darin zur Propaganda für P. aufgefordert wird [3], erhalten ist.

Eine bemerkenswerte Äusserung Herbarts über P. findet sich endlich, nach langer Pause, in den an seinen Freund und ehemaligen Schüler Griepenkerl gerichteten Briefen über Anwendung der Psychologie auf Pädagogik, geschrieben 1831, zu einer Zeit, wo die allgemeine Begeisterung für P. längst verrauscht und an ihre Stelle Gleichgiltigkeit und Missachtung getreten war. Herbart war sich im Wandel der Mode treu geblieben. Dass er schon lange, zum Teil in scharfem Gegensatze zu P. (Hartenstein, Herbarts Kleinere Schriften LVII) sein eignes System ausgebaut hatte, hindert ihn nicht an der

[1] Dr. Herbart in Göttingen hat zu diesem Zweck eine sehr passende kleine Orgel machen lassen, die durch feste Reinheit ihrer Töne am besten geeignet ist, eine reine Intonation und Gefühl dafür zu bilden. Er wollte nur noch ein Pendel anbringen lassen, durch welches das Taktmass ebenso sicher angegeben würde, wie der Ton durch die Orgel selbst." (Ewald, Vorlesungen 80.)

[2] Dass H. sich auch durch schweizerische Verbindungen über den Fortgang der Pestalozzischen Sache auf dem Laufenden erhalten habe, ist anzunehmen. Von seinem Freunde und Nachfolger in Bern Ziemssen (Reliquien 97) hatte er schon in Bremen, wo er bereits im Mai 1801 einen Aufsatz „Über den Geist der Pestalozzischen Erziehung" übernommen hatte, Berichte erwartet. Ob dieser Ziemssen der Freund Pestalozzis ist, welchem der letztere 1803 nach der Polemik Steinmüllers seine Not klagte (Morf II, 266), lässt sich aus der betr. Mitteilung Morfs nicht mit Sicherheit erkennen

[3] Juli 1802: „Findest Du Gelegenheit, in Jena die Rede hie und da auf die Pestalozzische Angelegenheit zu bringen, so würdest Du mich verbinden" (Reliquien 146).

Anerkennung dessen, was ihm von je verdienstlich geschienen, seine Gesinnung gegen P. bleibt unverändert dieselbe, warme Verehrung ohne Schwärmerei, auf der Höhe seiner Laufbahn wie zu Anfang derselben [1].

Dass H. im Kreise Pestalozzis die nämliche Beachtung gefunden habe, ist nicht anzunehmen. Die einzige von P. selbst herrührende Äusserung ist ein Bonmot. Auf die Frage des Dänen Torlitz, was er von Herbarts ABC der Anschauung halte, antwortete er: „Herbarts Dreieck ist das Viereck der vornehmen Leute" [2] (Morf II, 202). Sicher ist jedoch, dass man in Burgdorf von Herbarts Plane eines ABC der Anschauung gewusst und seine Ausführung mit Spannung erwartet hatte. Das bezeugt ein Brief Niederers [3], damals noch in Sennwald, vom 13. Dezember 1802 (also nicht lange nach dem Erscheinen von Herbarts ABC) an seinen Freund Tobler in Basel: „Von Herbarts Werk hätte ich Dir Nachricht geben können, weil sie im Schlosse (sc. zu Burgdorf) wussten, dass ers unter Händen habe. Wäre das Gebiet nicht unermesslich, wäre nicht gerade dieser Gegenstand bloss durch grosse mathematische Kenntnisse [4] zu bearbeiten möglich, ich würde wie Alexander über Philipp klagen, dass er mir nichts mehr zu erobern übrig lasse."

Dass unter dem Personal der Anstalt zu Münchenbuchsee und Iferten wenigstens Niederer von dem ferneren pädagogischen Schriften Herbarts Kenntnis genommen habe, macht schon seine Stellung im Institut, wo er sich ex officio mit den Erscheinungen der pädagogischen Litteratur zu beschäftigen hatte, wahrscheinlich. Zur Orientierung über Herbart war er jedoch nicht aus-

[1] „Die Pestalozzische Unternehmung, worauf früher aller Augen gerichtet waren, kennen Sie genauer als ich. Sie mögen beurteilen, ob die Sache so wertlos war, wie man dieselbe seither dargestellt hat. Wenigstens schäme ich mich noch heute nicht meiner Anschauungsübungen, deren Idee mir P. darbot, vielmehr sind sie bei mir noch jetzt im Gebrauch. Freilich muss alles, was mit Überspannung und Schwärmerei verkündigt und betrieben wird, notwendig sinken; es hat seine Wirkung gethan, nachdem es die Schlaffheit und Trägheit welcher es entgegentrat, in Thätigkeit und Sorgfalt verwandelt hat" (Willmann II, 205).

[2] H. hatte bekanntlich dem ABC der Anschauung das Dreieck, P. das Viereck zu Grunde gelegt.

[3] Dr Johannes Niederers Briefe von 1797—1803 an seinen Freund Tobler. Herausgegeben von seiner Witwe Rosette Niederer. Genf 1845.

[4] Welche Niederer nicht hat.

schliesslich auf dessen Schriften angewiesen, da er seit 1809 mit einigen Schülern desselben, namentlich dem bereits erwähnten Griepenkerl, 1808/9 Mitglied der pädagogischen Gesellschaft Herbarts in Göttingen, 1809—1816 Studienleiter bei Fellenberg [1], in Verbindung stand [2]. Endlich liefern mehrere Stellen in Niederers eignen Schriften den Beweis für seine Bekanntschaft mit den Ideen Herbarts. So z. B. erklärt er in der im Namen Pestalozzis und seiner Lehrer herausgegebenen Verteidigungsschrift „Pestalozzis Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur" (Iferten 1812) I, 15: „Herbarts Ideen und Versuche, obgleich unserer Theorie [3] nicht gemäss, blieben von uns nicht unbenützt." Wenn nun auch Niederer nicht ohne weiteres mit P. identifiziert werden darf, so schien es gleichwohl im Hinblick auf seine Stellung im Institut und seinen notorischen Anteil an Pestalozzis Schriften der Ifertener Periode geboten, auch diese Beziehungen festzustellen, da sich daraus die Tendenz und Urheberschaft einiger Stellen der Lenzburger Rede (Über die Idee der Elementarbildung) unmittelbar ergiebt.

Im allgemeinen lässt sich auf Grund dieser Thatsachen erwarten, dass es von Seite Herbarts, als des zum Empfangen geneigteren Teiles, zu einer gründlichen Auseinandersetzung mit P. gekommen ist. Für die Vergleichung der Systeme beider ergiebt sich hieraus die Notwendigkeit, den historischen Entwicklungsgang zu beachten, nicht nur in dem Sinne, dass dem Systeme Herbarts dasjenige Pestalozzis vorangestellt, sondern, dass in diesem selbst allfällige Erweiterungen, Umbildungen, Entwicklungsstufen, welche in dem langen Zeitraume der Pestalozzischen Wirksamkeit bemerkbar sein sollten, deutlich hervorgehoben werden. Namentlich muss gezeigt werden, welche Vorlage H. beim Beginne seiner Arheit vorfand. Somit muss „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", das letzte bedeutendere Werk Pestalozzis vor den ersten pädagogischen Schriften Herbarts, als

[1] Vergl. Gustav Wiget im Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik, herausgegeben von Ziller XI, 302.

[2] Auf ein nahes persönliches Verhältnis zwischen ihnen deutet ein bei Morf (IV, 331) abgedruckter Brief Niederers an Griepenkerl, den „Griechenkenner und Philosophen", dessen Missbilligung seines litterarischen Feldzuges gegen den Zürcher Chorherrn Bremi ihn schmerzte, da er zu ihm mehr Zutrauen als zu andern gehabt hätte.

[3] sc. dem philosophischen Systeme Niederers (siehe den letzten Abschnitt).

der Kardinalpunkt der Vergleichung angesehen werden, und es muss bei der Darstellung des Pestalozzischen Systems immer hervortreten, was später hinzugekommen ist. Schon diese Rücksicht erfordert, dass ich, ehe an die Untersuchung des Verhältnisses Herbarts zu P. gegangen wird, dasselbe für meinen Zweck selber entwickle. Zu einer besonderen Darstellung desselben nötigt mich aber auch der Umstand, dass eine befriedigende Darlegung des Pestalozzischen Systems, auf welche einfach verwiesen werden könnte, m. E. noch nicht existiert.

Das hängt mit den Schwierigkeiten zusammen, welchen ein solcher Versuch zu begegnen hat. Es sind deren namentlich zwei. Die erste bezieht sich auf die Auffassung des Einzelnen, die zweite auf den Zusammenhang des Ganzen. Die eine ist bedingt durch die Sprache, die andre durch die Ordnung, in welcher uns P. seine Ideen hinterlassen hat. Seine von ihm selbst zugestandene Unbeholfenheit im wissenschaftlichen Gedankenausdruck bringt es mit sich, dass der zu einem Wort gehörige Begriff öfters nur durch Interpretation festgestellt werden kann. Mag dabei immer, wie Dilthey [1] bemerkt, ein ungehobener Rest aller Analyse spotten, so müssen wir uns eben damit bescheiden, uns dem Verständnis des Genius auf geeigneten Wegen zu nähern. Mag eine bloss gefühlsmässige Auffassung ins Innerste seines Wesens zu dringen glauben, die Sphäre des objektiven Erkennens reicht nicht weiter, als es gelingt, nach exegetischen Grundsätzen den Wert der Worte zu bestimmen und ihn in neue Währung umzuprägen. Eine blosse Zusammenstellung Pestalozzischer Aussprüche, wie sie auch schon versucht worden ist [2], ist allerdings gegen die Gefahr gesichert, im Auslegen frisch und munter was unterzulegen, da sie durchweg „den Autor selber reden lässt“. Aber sie bleibt eben deshalb in vielen Fällen eine Rechnung mit fremden Geldsorten, für deren Reduktion ein Kurszettel fehlt.

Die zweite Schwierigkeit liegt in dem folgenden Umstande. Unser logisches Bedürfnis verlangt eine systematische Ordnung des Einzelnen, welche nicht nur Übersicht über das Ganze gewähre, sondern auch das relative Gewicht der einzelnen Grundsätze bestimme. Auch in dieser Hinsicht lassen Pestalozzis Schriften zu wünschen übrig. Aber er giebt uns wenigstens

[1] Sitzungsberichte der Berliner Akademie der Wissenschaften. 1888, XXXV, 825.

[2] Dr. August Vogel. Systematische Darstellung der Pädagogik J. H. Pestalozzis. Hannover 1886.

einen Wink, wo sein System zu suchen sei, und enthebt uns damit der misslichen Wahl, entweder durch den Gebrauch eines ihm fremden Systems das Einzelne in einen Zusammenhang zu bringen, welchen es bei ihm nicht hat, oder auf Zusammenhang zu verzichten und nach einem eklektischen Verfahren eine Anzahl Sätze herauszugreifen, mit deren Auswahl weder das Gefühl der Notwendigkeit, noch dasjenige der Vollständigkeit verbunden ist. Glücklicherweise führt dieser Wink wieder auf „Wie Gertrud". In der Einleitung zu den „Ansichten und Erfahrungen", erschienen 1807, führt P. die allgemeinen Bedingungen einer Verbesserung der Erziehungskunst auf. Die erste derselben, welche allein uns hier interessiert, „ruht auf dem Dasein von Ansichten und Grundsätzen, die das Selbständige und Wesentliche der Menschennatur in Rücksicht auf die gegebenen Gesichtspunkte der Erziehung aufstellen und aussprechen", und es wird hinzugefügt, dass vor Jahren „Wie Gertrud" dazu bestimmt gewesen sei, diesem Zwecke ein Genüge zu leisten [1]. Da die Absicht einer Neubearbeitung dieses Gegenstandes, unter Berücksichtigung seitheriger Fortschritte, wohl bestanden hat, (ib.), aber nur teilweise zur Ausführung gekommen ist, so sind wir darauf angewiesen, „Wie Gertrud" als die Grundlegung des Pestalozzischen Erziehungssystems zu betrachten; wir werden daher am sichersten auch von der Ordnung, in welcher bei P. die Ideen bei einander wohnen, ein annähernd richtiges Bild bekommen, wenn wir den in „W. G." erkennbaren Plan der Darstellung auch für die unsrige beibehalten.

[1] Ich benutze für P. die Ausgabe von Fr. Mann: J. H. Pestalozzis Ausgewählte Schriften, Langensalza. Dieselbe bietet den Vorzug, dass sie bei denjenigen Schriften, welche in der Cotta'schen Ausgabe in zweiter Auflage erschienen sind, die Varianten aus der ersten Ausgabe, bei denjenigen, welche zuerst in der „Wochenschrift für Menschenbildung" erschienen sind, auch die Anmerkungen Niederers, des Herausgebers derselben, mitteilt. Da die Ausgabe von Mann die Absätze im Texte nummeriert — ein Verfahren, welches der Verfasser unterlassen hat auch auf die von P. herrührenden Vorreden auszudehnen — so wird durch Zitierung der Absätze statt der Seiten eine genauere Ortsbestimmung der Belegstellen möglich gemacht. Die oben angezogene Stelle aus den „Ansichten und Erfahrungen" findet sich Einleitung, Absatz 65 ff. — Für diejenigen Schriften Pestalozzis, welche bei Mann nicht abgedruckt sind, habe ich die Ausgabe von Seyffarth benutzt; für die „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" die Ausgabe von O. Hunzicker, Zürich 1886.

Aber derselbe bedarf nach zwei Seiten einer Ergänzung. „Wie Gertrud“ ist eine vorwiegend methodologische Untersuchung und umfasst daher nicht das Ganze der Pädagogik Pestalozzis. In erster Linie vermissen wir die teleologischen Prinzipien, welche sich zwar darin erkennen lassen, für deren erschöpfende Darstellung wir aber auf andere Quellen angewiesen sind. Und zwar handeln wir nicht nur der Natur der Sache, sondern auch den Intentionen Pestalozzis gemäss, wenn wir diese Untersuchung an die Spitze stellen, nicht nur weil „W. G.“ die Kenntnis diesbezüglicher Erörterungen in früheren Schriften desselben voraussetzt, sondern weil auch die in Angriff genommene Überarbeitung der „Grundlegung“ mit der Betrachtung des Erziehungszieles beginnt (vergl „Ansichten“ Einleitung und III. Brief). Ferner ist es von Interesse, Pestalozzis Ideen über Aufgabe und Methode einer Erziehungslehre kennen zu lernen. Streng genommen würde dieses Kapitel an die erste Stelle gehören. Da uns aber die zwei andern Abschnitte das Material dazu liefern müssen, so behandeln wir es am besten zuletzt.

Die zweite Erweiterung ist bedingt teils durch die seit der Abfassung von „W. G.“ eingetretene Weiterbildung der Theorie, teils durch die in der vorausgehenden Periode liegenden Hülfsmittel zur Erklärung derselben. Da aber diese Ergänzungen nirgends die systematische Ordnung der Grundlegung alterieren, so empfiehlt es sich, unter Beibehaltung der Anlage des Ganzen, bei der Darstellung der einzelnen Prinzipien ihre historische Entwicklung zu berücksichtigen, so zwar, dass die Untersuchung nicht an den chronologischen Gang gebunden, wohl aber der Stand der Theorie vom Jahr 1801 in allen Teilen des Systems erkennbar gemacht wird [1].

Die pädagogischen Prinzipien Pestalozzis.

A. Die teleologischen Prinzipien.

Das Wohl der Menschheit zu fördern, ist das gemeinsame Ziel aller Bestrebungen Pestalozzis („Wie Gertrud“ I, 5; XII, 4).

[1] Aus diesem Grunde beziehen sich in der folgenden Darstellung die Zitate aus „W. G.“ auf die erste Ausgabe dieses Buches. Da die Mann'sche Ausgabe leider die Cotta'sche Redaktion in den Text gesetzt hat, so sind gegebenen Falls die Varianten in den Fussbemerkungen zu berücksichtigan.

Während er von gesetzgeberischen und nationalökonomischen Verbesserungen eine Reform der Gesellschaft im ganzen erhofft, soll die Erziehung in jedem einzelnen ihrer Glieder die Bedingungen seines künftigen Wohles sichern. Die Gestalt, welcher das heranwachsende Individuum entgegengeführt werden soll, bildet somit, innerhalb der Gesamtheit seiner philanthropischen Zwecke, die besondere Aufgabe der Erziehung. Während P. sich hinsichtlich seiner volkswirtschaftlichen Reformpläne an die von dem Franzosen Quesnay ausgegangenen physiokratischen Ideen anlehnte (vergl. Mann I, XXXVIII), schloss er sich in pädagogischer Beziehung Bestrebungen an, welche das Zeitalter der Aufklärung, von dem Wunsche beseelt, in den konfessionellen, politischen, sozialen Formen, worin die Gesellschaft erstarrt war, den Menschen wieder zur Geltung zu bringen, ins Leben gerufen hatte. Sollten die Errungenschaften der Befreiungskämpfe des XVIII. Jahrhunderts für die Zukunft gesichert werden und — was namentlich der deutschen Aufklärung am Herzen lag — in die Tiefe des Volkes dringen, so musste das junge Geschlecht in allen Schichten der Gesellschaft im Sinne der neuen Ideen herangebildet werden. Einer ihrer edelsten Vertreter, der Basler Ratsschreiber Isaac Iselin, hatte bereits 1770, 8 Jahre nach dem Erscheinen von Rousseau's „Emil", die Aufgabe der Erziehung in die Formel gefasst, welcher wir später bei seinem jüngeren Freunde Pestalozzi wieder begegnen. Die Erziehung gilt dem Menschen: „ihn lehren, ein Mensch zu sein" — sagt Iselin — „das heisst ihn erziehen, und dieses ist die grösste Wohlthat, welche der Mensch dem Menschen gewähren kann" [1]. Menschlichkeit ist auch das allgemeine Ziel, welches Pestalozzi schon bei seinen ersten pädagogischen Versuchen auf dem Neuhof (1774—1780) vorschwebt, wo er Jahre lang unter Bettlerkindern wie ein Bettler lebte, „um zu lernen, Bettler wie Menschen leben zu machen" („Wie Gertrud" I, 4). In ihren Dienst stellt er auch die Schule mit ihrem Unterricht, Die Schulen sollen Menschenschulen, nicht Buchstabier-, Schreib-Heidelbergerschulen sein (W. G. XII, 9).

Fragen wir nach den näheren Bestimmungen der „Menschlichkeit", so tritt uns zunächst der Begriff der Kraft entgegen. Nur durch die Entfaltung der „Grundkräfte des menschlichen Geistes" vermag der Unterricht im Zögling die Menschlichkeit

[1] Hettner, Litteraturgeschichte des XVIII. Jahrhunderts, 3. Teil. 2. Buch, S. 315, 260.

herauszubilden; unter diesen Gesichtspunkt fällt sein näheres Ziel: entwickelte Fertigkeiten und deutliche Begriffe. „Ich bin es zwar nicht in Abrede — sagt Pestalozzi (W. G. X, 22) — dass auch eine solche Methode (welche die Grundkräfte schlafend lässt) gute Schneider, Schuhmacher, Kaufleute und Soldaten hervorbringen könne; aber das bin ich in Abrede, dass sie einen Schneider, oder einen Kaufmann hervorbringen könne, der im hohen Sinne des Worts ein Mensch ist. Möchten die Menschen doch einmal fest ins Auge fassen, dass das Ziel alles Unterrichts ewig nichts anderes ist und nichts anderes sein kann, als entwickelte Fertigkeiten und deutliche Begriffe [1]. Möchten sie, von diesem Gesichtspunkte ausgehend, sich bei jedem Schritte fragen: führt er denn wirklich zu diesem Ziele?" Durch diese Unterordnung des Unterrichtszieles unter den obersten Erziehungszweck erklärt es sich, dass die Frage nach den Gesetzen des von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen fortschreitenden Mechanismus Pestalozzi zu „das Erziehungswesen im Ganzen" umfassenden Gesichtspunkten führte [2]; denn sie hängt mit der Frage nach der Entfaltung der Geisteskraft und durch sie mit dem Ziele der ganzen Erziehungsarbeit zusammen. Deutliche Begriffe und vollendete Fertigkeiten werden daher nicht sowohl um ihrer selbst willen, als um der mit ihrem methodisch geleiteten Erwerb verbundenen Kraftentfaltung willen gefordert. Daher vermögen auch die Klagen der Burgdorfer über die geringen Fortschritte der Kinder im Lesen und Schreiben Pestalozzi nicht zu beunruhigen, genug,

[1] In „Wie Gertrud" werden in der Regel nur deutliche Begriffe als das Ziel des Unterrichts bezeichnet, so II, 17, a; V, 2; IX, 5; X, 31, 32 (für den Unterricht überhaupt); X, 17 (Grammatik); VII, 23, a (Sprache); VII, 57 (Zeichnen); VIII, 2 (Rechnen). Nur auf einer Ungenauigkeit des Ausdrucks beruht es, wenn es dafür einmal auch heisst: Verdeutlichung der Begriffe (II, 17, d; VII, 51, b), sogar Verdeutlichmachung der Begriffe (VII, 24), ein ander Mal Deutlichkeit der Begriffe (VII, 51. d). Vollendete Fertigkeiten sind neben deutlichen Begriffen ins Ziel aufgenommen X, 22; XII. 3. Ausserdem ist ihnen aber der ganze XII. Brief gewidmet.

[2] „In mir entwickelte sich das Gefühl . ., dass es wesentlich unmöglich sei, den Schulübeln im Grossen und dauerhaft abzuhelfen, wenn man nicht dahin gelangen könne, die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt. Dieses Gefühl . . führte mich auch ebenen Fusses zu Gesichtspunkten, die das Erziehungswesen im Ganzen umfassten." (W. G. IV, 5.)

dass es ihm gelingt, „die innere Kraft der Kinder allgemein und für jede Kunst zu stärken" (W. G. II, 16). Und von dem Buch der Mütter erwartet er eine solche Entfaltung des „Erkenntnisvermögens" der Kinder, dass sie schliesslich das Buch wegwerfen und sich in der Natur selbständig umsehen werden (W. G. X, 32) Diese Anschauung Pestalozzis bestätigen auch die in „Wie Gertrud" aufgenommenen und dadurch gebilligten Berichte seiner ersten Freunde und Mitarbeiter Fischer[1], Krüsi[2], Tobler[3].

Wenngleich die zu entfaltenden Kräfte in „Wie Gertrud" nicht namentlich aufgeführt werden, so liegt doch dem Gange der methodologischen Untersuchung, welcher den Hauptgegenstand des Buches bildet, eine bestimmte Klassifikation derselben deutlich erkennbar zugrunde, in deren Bezeichnung wir füglich dem späteren Sprachgebrauch Pestalozzis folgen. Es sind die Kräfte des „Kennens, Könnens und Wollens", oder die „Geisteskraft", die „Kunstkraft" und die „Herzenskraft". Von der ersten handelt Brief IV—XI, von der zweiten besonders Brief XII, von der letzten der XIII. und XIV. Brief. Intellektuelle, technische und sittlich-religiöse Bildung sind somit die Hauptseiten der Menschlichkeit. Die technische oder Kunstbildung umfasst nicht allein die Kunst als Darstellung des Schönen, sondern alle in der Richtung der bürgerlichen Berufsthätigkeiten liegenden Fertigkeiten und die auf körperliche Gewandtheit abzielende Übung der Glieder, weshalb dafür auch der Ausdruck physische Bildung und (namentlich in der Lenzburger Rede 458, 461, 462) Gymnastik gebraucht wird.

Wenden wir nun nach der Feststellung der „Grundkräfte" unsern Blick auf das Verhältnis derselben zu einander, so finden wir in „Wie Gertrud" Anhaltspunkte auch zur Beantwortung dieser Frage. Wenn die religiöse Bildung, welche die

[1] „Er will die Kräfte des Geistes intensiv erhöhen und nicht bloss extensiv mit Vorstellungen bereichern" (W. G. I, 47). Er will den Punkt der Einsicht und Denkkraft, den alle Menschen für ein selbständiges und weises Leben bedürfen, allgemein zu erzielen suchen" (W. G. I, 57).

[2] „Er sah jetzt, dass ich durch alles, was ich that, mehr die intensive Kraft des Kindes zu entwickeln, als die isolierten Resultate meines einzelnen Thuns selbst hervorzubringen suche" (W. G. II, 14).

[3] „Er suchte mit vielem dergleichen bloss die Erhöhung der inneren Kraft der Kinder (W. G. II, 32).

sittliche in sich schliesst, als der „Schlussstein des ganzen Systems bezeichnet (XIII, 1) und das Postulat aufgestellt wird, „die Vereinigungsmittel unserer geistigen und sittlichen Veredlung vorzüglich zu pflegen", „Unterricht und Erziehung" nicht nur mit den psychologischen Gesetzen, sondern auch „mit den Gefühlen meiner inneren Natur, durch deren allmähliche Entfaltung mein Geist sich zur Anerkennung und Verehrung des sittlichen Gesetzes emporhebt, in Übereinstimmung zu bringen" und unser ganzes Thun dem „berichtigten Willen unterzuordnen" (XIII, 22), wenn endlich auch die Fertigkeiten als physische Grundlage unserer Tugend aufgefasst werden (XII, 11). so muss man daraus wohl schliessen, dass die Geistes-, Herzens- und Kunstkräfte — Pestalozzi nennt sie auch im Plural — nach Pestalozzi's Meinung nicht als ein Aggregat von Strebungen neben einander liegen, sondern in einer höheren Einheit, deren Charakter wesentlich durch das sittliche und religiöse Element bestimmt ist, aufgehen sollen.

Diese Anschauungen über die Aufgabe der Erziehung treten uns schon in Pestalozzis früheren Schriften, namentlich in der „Abendstunde eines Einsiedlers" und in „Lienhard und Gertrud [1] entgegen. Menschlichkeit beruht auf der allgemeinen und gleichmässigen Ausbildung der als Anlagen der Menschennatur innewohnenden Kräfte und ist „allgemein Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen" (Abendstunde 49, 53, 47). In der zweiten Auflage von „Lienhard und Gertrud" wird der Erziehungszweck bereits mit dem späterhin stehenden Ausdruck „harmonisches Gleichgewicht der Kräfte" [2] bezeichnet und demselben auch die Schule untergeordnet [3]. Aber bei der Entfaltung der Kräfte wird immer der Bildung des „Herzens" eine leitende Rolle zugedacht. „Die unverdorbenen Grundlagen des Herzens sollen den Gang der Geistesbildung schützen und richtig leiten" (Abendstunde 45) [4].

Doch soll das Streben nach Einheit nicht in Einseitigkeit

---

[1] In die späteren Teile dieses Buches sind auch die in „Christoph und Else" niedergelegten Ideen verarbeitet.

[2] „Der höchste Zweck der Menschenreligion ist harmonisches Gleichgewicht seiner Kräfte". In der ersten Ausgabe steht dafür „Ein Kinderlehr" (III. Teil, Cap. 85).

[3] „Erziehung und nichts anderes ist das Ziel der Schule" (ib. Cap. 84).

[4] Andere Stellen s. namentlich im zweiten Teil der „Abendstunde", aus welchen zugleich hervorgeht, dass Pestalozzi Religion und Moral in praxi stets verbunden denkt.

ausarten. Diesen Gedanken führt Pestalozzi namentlich in „Lienhard und Gertrud“ (Teil III, Cap. 71) näher aus, und diese Stelle ist um so bemerkenswerter. als hier „der Autor selbst sein Buch rezensiert“ und seine Ansicht, gegenüber der Kritik der geistlichen Inspektoren, gewissermassen in Thesen zusammenfasst. Christliche Gesinnung ist allerdings der oberste Zweck der Erziehung. Aber weil das Christentum nicht ein beschauliches, sondern einthätiges Leben in der wirklichen Welt verlangt, so muss der Mensch recht „zum Irdischen erzogen werden, weil sonst die Reize zu allem Bösen ohne Mass grösser und die Kräfte zu allem Guten ohne Mass kleiner in ihm würden“, d. h. die christliche Gesinnung muss auf der breiten Basis einer allgemeinen [1] Kraftentfaltung ruhen. Wenn somit die früheren Schriften Pestalozzis das Ergebnis aus „Wie Gertrud“ bestätigen, dass die entfalteten Kräfte in letzter Linie einem höheren Zwecke unterzuordnen seien, so vermeidet er es dennoch, als das Erziehungsziel kurzweg Tugend zu bezeichnen, sei es, dass er davon eine Verkümmerung der Erziehung durch eine einseitige Auffassung der Tugend im Sinne der geistlichen Inspektoren befürchtet, sei es, dass er, besonders in „Wie Gertrud“, vorwiegend den Unterricht im Auge hat, welcher unmittelbar kein anderes Ziel als Entfaltung der Kräfte haben kann, sei es endlich, dass ihm der Begriff der Tugend nicht die ganze Sphäre der Kraftbildung zu umfassen geeignet scheint. Der letzteren scheint vielmehr neben der Tugendbildung eine gewisse Selbständigkeit zuzukommen. Aber wir können um so eher davon absehen, die Aufgabe der Erziehung, Pestalozzis eignen späteren Ausführungen vorgreifend, in einen Begriff zu pressen, als ja das Rangverhältnis der beiden Zwecke schon in „Wie Gertrud“ die Schwierigkeiten, welche aus einer Mehrheit von Zielen entstehen könnten, zum voraus abschneidet.

Doch bekunden Pestalozzis spätere Schriften, in welchen die Erörterung des Erziehungszieles einen breiten Raum einnimmt — offenbar infolge der zeitgenössischen Kritik [2] —, das

[1] „Man bringt den Bauer nicht weiter, ausser man zieht ihn, dass er des Denkens gewohnt werde, und bringt seine Vorurteile nicht aus ihm heraus, ausser man bilde seinen Wahrheitssinn. — — Die Fassungskraft des Volkes durch festen Einfluss auf seine Berufsbildung zu erweitern, ist das einzige wahre Mittel seiner Aufklärung“ (ib.).

[2] Eine Aufzählung der gegen das Institut in Iferten erhobenen Anklagen giebt Pestalozzi im „Bericht an die Eltern“ (Bei Seyffarth XIII. S. 12).

Bestreben, die Begriffe bestimmter zu fassen und namentlich den Zusammenhang zwischen der Bildung der Kräfte und der sittlichen Bestimmung des Menschen deutlicher nachzuweisen, ja, sie in einer höheren Einheit zusammenzufassen. Zunächst geschieht das in den „Ansichten und Erfahrungen“. Der Zögling soll so erzogen werden, dass der schlichte Menschensinn von ihm sage: „Das ist ein Mensch, wie er sein soll“, und auf sein Leben zurückblickend spreche: „Dieser Mensch zeigte in allem, worüber er urteilte, in allem, wozu er riet, und in allem, was er unternahm, einen gesunden und geübten Verstand, ein festes, kraftvolles, jeder Emporhebung und Anstrengung fähiges, wohlwollendes Herz und eine Gewandtheit und Ausharrung im Thun, die ihm den Erfolg dessen, was er wollte, in jedem Falle sicherte“ (III. Brief, 6).

Diese Worte umschreiben den Begriff der sittlichen Persönlichkeit, welcher noch vervollständigt wird durch die darauf folgenden, jede Einseitigkeit, sei es der Herzens-, Geistes- oder Kunstbildung ausschliessenden negativen Bestimmungen (7). „Einsicht, Kraft und Wille für das Gute, im Ebenmass vereinigt, ... in allen Berührungspunkten und Verhältnissen des äusseren Daseins ... in Thun und Wandel vollendet und harmonisch dargestellt“ — das ist Pestalozzis Ideal der Menschlichkeit. Es ist somit zurückzuführen auf zwei Faktoren. Gesinnung und Tüchtigkeit, und ihre Vereinigung in der Persönlichkeit.

Abstrakter und ohne Absicht auf einen individuellen Träger ist das Verhältnis der nämlichen zwei Faktoren in der Geburtstagsrede 1818 dargestellt, wo uns die Idee der sittlichen Freiheit entgegentritt. Die Kunst der Erziehung muss dahin streben, „dass die Gesamtheit der menschlichen Kräfte für das Ziel ihrer letzten Bestimmung in der Freiheit des menschlichen Willens durch Glauben und Liebe [1] vereinigt“, oder „dass die Bildung alles Kennens und Könnens unserer Natur den höheren Gesetzen unseres Willens untergeordnet werde“ (Rede 1815, 13).

[1] Pestalozzi macht nirgends den Versuch, die Sittlichkeit in eine philosophische Formel zu fassen. Die gewöhnliche Bezeichnung dafür ist ‚Glaube und Liebe‘ (Rede 1818, 4, 10, 14, 35), woraus sich neuerdings ergiebt, dass Pestalozzi immer die religiöse Form der Sittlichkeit im Auge hat. Im „Schwanengesang“ (139) braucht er auch einmal den Ausdruck „religiöse Sittlichkeit.“

Diese „höheren Gesetze" sind offenber die ethischen Gesetze, welche Pestalozzi von den psychologischen Gesetzen wohl unterscheidet Auf psychologischer Gesetzmässigkeit beruht das „Wachstum der menschlichen Kräfte (ib. 10), aus ethischen Gesetzen folgt ihre „gemeinsame Bestimmung" (ib.). In jener wurzeln die methodologischen, in diesen die teleologischen Prinzipien [1], und es mag schon hier darauf gewiesen werden, dass der Ausdruck „Naturgemässheit" sowohl die ethische, als die psychologische Gesetzmässigkeit in sich begreift („Schwanenges." 107, 117).

Eine abschliessende, alle bisherigen Ausführungen zusammenfassende Darlegung des Erziehungszieles giebt der „Schwanengesang." Von besonderem Interesse ist sie besonders dadurch, dass P. hier auf den Begriff des Gleichgewichts der Kräfte zurückgreift, um ihn zu berichtigen und genauer zu fassen. Denn nichts anderes als eine Präzisierung jenes Begriffs ist die „Gemeinkraft der Menschlichkeit", welche hier als das letzte Ziel der Erziehung erscheint (3 ff., 32 ff.; 106—117 in ausführlichster Darstellung). Zu dem bloss quantitativen Verhältnis der Grössengleichheit der Komponenten, welches allerdings die Voraussetzung der Gemeinkraft, wenn auch ein nie völlig erreichbares Ideal ist (109, 110), kommt eine wesentliche qualitative Bestimmung hinzu. Was das Gleichgewicht, wie es nun näher bestimmt wird, zu einem unter allen Umständen und Verhältnissen des Menschengeschlechts gleich erreichbaren — und jedenfalls ist gemeint, auch allgemein zu erstrebenden — Ziele macht, ist „das gesicherte Dasein von Glauben und Liebe" (111), also das ethische Element desselben. Aber obwohl ausschlaggebend, ist dieses für sich allein nicht ausreichend. So wenig einseitige intellektuelle oder physische Bildung zur Gemeinkraft führt, so wenig vermögen Glauben und Liebe allein, ohne Ausbildung der Denk- und Kunstkraft, dem echten Dienst unsers öffentlichen

[1] Noch deutlicher zeigt sich das in der Vorrede zur 2. Ausgabe der Lenzburger Rede (bei Mann III, S 353): „Alle Kunstbemühungen unsers Geschlechts, die die Entfaltung und Bildung unserer geistigen und physichen Kräfte, zu deren psychologischer Begründung die Idee der Elementarbildung hinlenkt, zum Zwecke haben, sind den höheren Gesetzen der sittlichen und religiösen Bildung unsers Geschlechts zu unterordnen."

und Privatlebens zu genügen" (111), wie schon der Schulmeister zu Bonnal seinen Inspektoren auseinander gesetzt hat. Und weiterhin, wo als das „innere Entfaltungsmittel der Gemeinkraft" Schw. Ges. 112 die Liebe, 113 das Gewissen bezeichnet wird, während „die äussern Mittel ihrer Entfaltung im ganzen Umfang der menschlichen Thatkraft liegen, wie diese uns befähigt, das, von der Geistes- und Kunstkraft unterstützt, äusserlich darstellen zu können, wofür die Liebe ... unsre Kräfte in Bewegung setzt" (112), kehrt unter dem Namen der Gemeinkraft oder des Gleichgewichts der Kräfte augenscheinlich das Verhältnis von Gesinnung und Fähigkeit zum Handeln wieder, welchem wir bereits oben begegnet sind. Ist aber, wie dann weiter ausgeführt wird, „Liebe und Glaube das A und O der naturgemässen Bildung zur Menschlichkeit" ... und vermögen Geistes- und Kunstkräfte nur in ihrer Unterordnung unter jene „das Ihrige zur Harmonie unsrer Kräfte und zum Gleichgewicht derselben beizutragen" (117), so ist Harmonie oder harmonisches Gleichgewicht der Kräfte keine deckende Bezeichnung für die Vorstellung, welche P. damit verbindet. Denn jene Ausdrücke bezeichnen nur ein wohlgefälliges Grössenverhältnis, aber ohne Angabe des Grundtones, welcher den Charakter des Akkordes bestimmt. Das ist wohl auch der Grund, warum P. die Bezeichnung selber ungenügend findet, sie in den „Ansichten" und in der Rede von 1818 durch andere ersetzt und im „Schwanengesang" durch die Einführung des Begriffs der Gemeinkraft berichtigt, und warum er nicht ermüdet, gegenüber der Zerfahrenheit einer bloss vielseitigen Steigerung der einzelnen Kräfte die Notwendigkeit einer inneren Einheit zu betonen.

Anderseits ist das durch die Gemeinkraft ausgedrückte Verhältnis der Unterordnung der Geistes- und Kunstkraft unter Glauben und Liebe für sich allein auch nicht ausreichend, um den Gedanken Pestalozzis zu fassen, weil es die absolute Grösse der dasselbe konstituierenden Glieder unberührt lässt. Er betrachtet aber die Steigerung der einzelnen Kräfte an sich als ein Postulat. War es daher oben eine Präzisierung des Gleichgewichts in qualitativer Hinsicht, wenn das „herrschende" (107) Element desselben angegeben wurde, so ist es eine Ergänzung desselben in quantitativer Hinsicht, wenn (4) das „Streben nach Vollkommenheit, nach Vollendung der menschlichen Kräfte" mit in den Begriff der Gemeinkraft aufgenommen wird. Diese vereinigt somit in sich zwei

Prinzipien: die Idee der sittlichen Freiheit der Persönlichkeit und die Idee der Vollkommenheit der Kräfte [1].

Wenn P. im „Schwanengesang" die Ausdrücke „Gemeinkraft" und „Gleichgewicht der Kräfte" wechselseitig für einander braucht, so beweist das nur, dass sie für ihn eine und dieselbe Sache bedeuten. Die Gemeinkraft ist das Gleichgewicht der Kräfte, von der Seite ihrer inneren Einheit betrachtet [2]; die Vielheit der gleichwiegenden Kräfte ist die Evolution des Begriffs der Gemeinkraft [3]. Und es ist anzunehmen, dass P. mit dem Gleichgewicht und der Harmonie der Kräfte von jeher, auch schon in „Lienh. und Getr.", die nämliche Vorstellung verbunden habe, wenn auch die vollständige Verdeutlichung derselben erst durch die fortwährenden Missverständnisse und Missdeutungen vonseite der Zeitgenossen in Gang gesetzt wurde.

Mit der Feststellung des allgemeinen Begriffs der Menschlichkeit sind aber Pestalozzis teleologische Erwägungen keineswegs erschöpft. So früh in ihm der Grundsatz feststand, dass der Mensch im Kinde gebildet werden müsse, so früh stand ihm auch das andere fest, dass nicht ein abstraktes Menschheitsideal das Ziel der Erziehung sein könne, sondern dass dasselbe jeweilen durch den Stand und die bürgerlichen Verhältnisse der Eltern modifiziert werden müsse. Das konkrete Ziel der Erziehung ist daher in jedem Falle bestimmt: einerseits durch die allgemeine Menschheitsidee, anderseits durch die Rücksicht auf die „Individuallage", d. h. durch die Lebensbedingungen des Gesellschaftskreises, welchem das Kind durch seine Geburt angehört. Da dem Erziehungsziel in „Wie

[1] Der klassische Ausdruck dieses Verhältnisses findet sich „Schw. Ges." 139: „Die religiöse Sittlichkeit braucht die Welt und alle ihre Mittel und Kräfte zum Dienste des Höheren und Göttlichen, das in ihr lebt, und dieses mit einer Aufmerksamkeit, Sorgfalt und Thätigkeit, als wäre sie im Dienste der Welt selber. ... Aber an sich selbst giebt sie uns dieselben nicht, sie unterrichtet uns nicht darin ... sie bildet keinen Kaufmann, keinen Gewerbsmann, keinen Gelehrten und keinen Künstler. Aber sie vollendet, was sie nicht giebt; sie heiligt, was sie nicht erschafft, und segnet, was sie nicht lehrt."

[2] In ähnlichem Sinne wird das Wort „Gemeinkraft" im „Schwanengesang" (174) auf die Gesamtwirkung des Instituts angewendet.

[3] Daraus erklärt sich der offenbare Widerspruch im Ausdruck, wenn „Schw. Ges." 107 gesagt wird, dass die Gemeinkraft aus der Harmonie der Kräfte und „Schw. Ges." 112, dass die Harmonie der Kräfte aus der Gemeinkraft hervorgehe.

Gertrud“ kein besonderer Abschnitt gewidmet ist, so findet dort auch die nähere Bestimmung desselben nach der sozialen Seite hin keine systematische Erörterung, sondern wird mit der Besprechung derjenigen Seite der Menschlichkeit verbunden, auf welche der veränderliche Faktor in der Erziehung, „das Wandelbare der Lage“ des Kindes, den grössten Einfluss hat, mit der Darstellung der physischen Bildung oder der Bildung zu den Fertigkeiten im XII. Briefe. Aber wenn daselbst zunächst auch nur von dieser einen Seite der Erziehung die Rede ist (XII, 70), so wird doch alsbald den Anforderungen des „schrankenvollen Menschenlebens“ das ganze Gebiet der Kräftebildung untergeordnet: „Jede Führung, die uns in der Entfaltung unserer Kräfte und Fertigkeiten von dem Mittelpunkte, auf welchem die Individualitätsbesorgung alles dessen beruht, was der Mensch durch die ganze Reihe seiner Lebenstage zu leisten, zu tragen, zu besorgen und zu versorgen verpflichtet ist, ablenkt . . ., muss als eine Abweichung von den Gesetzen der Natur, von der Harmonie meiner selbst mit mir selbst . . ., als ein Hindernis meiner Selbstbildung, meiner Berufsbildung, meiner Pflichtentwicklung . . . angesehen werden. Jede Unterrichtsweise, die den Samen solcher Übel für das schrankenvolle Menschenleben in sich selbst trägt,“ muss besorgten Eltern „Entsetzen verursachen“ (XII, 11). Und der XII. Brief schliesst mit der ausdrücklichen Nebeneinanderstellung der beiden die konkrete Aufgabe der Erziehung bestimmenden Prinzipien. Denn die methodologische Untersuchung über die physische Bildung führt P. vor das „weit grössere Problem“: „Wie kann das Kind, sowohl in Absicht auf das Wesen seiner Bestimmung (d. i. die Menschlichkeit), als in Absicht auf das Wandelbare seiner Lage und seiner Verhältnisse, also gebildet werden, dass ihm das, was im Laufe seines Lebens Not und Pflicht von ihm fordern werden, leicht und womöglich zur anderen Natur wird“ (XII, 12). Somit spaltet sich die Aufgabe der Erziehung theoretisch in eine doppelte: 1) den Zögling zur Menschlichkeit zu bilden, 2) ihn so früh als möglich seiner Individuallage anzupassen, ja, ihm „Anhänglichkeit an die wirkliche Wahrheit seiner positiven Verhältnisse“ einzupflanzen (ib. XII, 1[1]). Und zwar hält P. diese zweite Aufgabe für nicht weniger wichtig, als die erste. „Die unermesslichen Übel einer fundamentlosen Scheinaufklärung und unsrer elenden Maskeraden-Revolution“ führt er auf eine Erziehung zurück, welche die individuellen Verhältnisse der Kinder nicht genug berücksichtige (ib).

Allerdings hat P. bei seinen Ausführungen im XII. Brief — was sich aus der Geschichte seiner pädagogischen Unternehmungen, welche auf dem Gebiet der Armenerziehung liegen, erklärt — immer die Kinder der „handarbeitenden“ Stände im Auge. Aber dass wir es gleichwohl durchaus nicht mit einer nur für die Armenerziehung gültigen Ausnahme, sondern mit einer allgemeinen Maxime zu thun haben, geht schlagend aus einem älteren Aufsatze Pestalozzis hervor, wo er die Notwendigkeit einer Modifikation des Erziehungszieles und demgemäss der Gliederung der Erziehungsanstalten nach Ständen allgemein in zusammenhängender und systematischer Darstellung nachzuweisen versucht. In einem Aufsatze „Von der Erziehung“, im „Schweizer Blatt“ 1781 erschienen (bei Mann III, S. 31 ff.), wird statt des abstrakten Begriffs der Menschlichkeit von vornherein die durch die Individuallage des Zöglings bestimmte konkrete Form derselben als Ziel der Erziehung hingestellt [1]. Aus der Verschiedenheit der Menschen nach ihrer Lage, ihren Bedürfnissen, Sitten, Anhänglichkeiten, nach Klima, Regierungsform und Berufsart folgt die Notwendigkeit ebenso verschiedener Erziehungswege (2). Denn die Wohlfahrt der Menschen beruht in allen Gesellschaftskreisen, „auf Edelsitzen, in Bürgerhäusern und Bauernhütten“, darauf, dass sie in der Lebenssphäre und Lebensanschauung ihrer Eltern und für dieselbe erzogen werden (6—8). Und „unter den Edelleuten, unter den Bürgern und unter den Landleuten“ hat die Abweichung von den althergebrachten „Sitten, dem Ton und der Lebensart dieser Stände“ in der Erziehung der Kinder „häusliche Zerrüttung“ im Gefolge (9). Da diese Erziehungsfaktoren ihre ungehemmteste Wirksamkeit in der Familie entfalten, gelangt P. folgerichtig zum Postulat der Erziehung in der Familie, der Wohnstubenschule; Vater und Mutter sind des Kindes natürliche Erzieher und Lehrer (I, 11, 37—50). Und selbst da, wo „ein Kind mehr wissen und lernen muss, als es sein Vater lehren kann, muss der Lehrer sein Nebenwerk in des Vaters Arbeit so hineinflechten, wie ein Weber eine Blume in ein ganzes Stück Zeug hineinwirkt“ (II, 12). Wo aber — so muss man aus dem Vorausgegangenen folgern — nicht jedes Haus zur Mitteilung eines notwendig scheinenden

[1] Zu leben, in seinem Stand glücklich zu sein, und in seinem Kreis nützlich zu werden, ist die Bestimmung des Menschen, ist das Ziel der Auferziehung des Menschen (1).

Bildungszusatzes seinen eignen Lehrer zu halten vermag, da wird die geforderte Einschmelzung des Unterrichts in die häusliche Erziehung am sichersten bewirkt, wenn für die Familien gleichen Standes, gleicher Lebensführung und Lebensanschauung besondere Schulen eingerichtet werden. So folgt aus der Idee der Familienschule das Postulat der Standesschule. P. bedient sich zwar dieses Wortes nicht. Aber lassen schon die vorausgegangenen Vordersätze — ohne eine Inkonsequenz im Denken, welche anzunehmen nichts uns berechtigt — eine andere Folgerung nicht zu, so bestätigen seine eigenen Äusserungen, dass er diesen Schluss gezogen habe. „Es dünkt mich" — sagt er I, 29 — „wenn alle Tiere der Erde, jedes zu seiner Laufbahn, auferzogen werden müssten, sie alle müssten nicht zu ungleicheren Dingen angeführt werden, als der Mensch allein. Aber wenn die Tiere der Erde Auferziehung nötig hätten wie unser Geschlecht, so würde man doch den Wolf und das Schaf, den Fuchs und den Hasen nicht in die gleiche Schule schicken." Und folgerichtig werden ihm an sich gute Erziehungsanstalten zu Quellen der häuslichen Zerrüttung, wenn sie zu allgemein sind (10). „Lienhard und Gertrud" ist das Bilderbuch zu diesen Lehrsätzen. Die Familienschule der Gertrud und die nach ihrem Vorbild eingerichtete Dorfschule für die „Baumwollenkinder" zu Bonnal sind die künstlerisch-anschauliche Darstellung dieser Grundsätze, was im Einzelnen wohl nicht nachgewiesen zu werden braucht. Doch verdient eine Stelle (Teil III, Cap. 19) besondere Erwähnung, weil sie die Erziehung des Kindes für seine Individuallage [1] in unmittelbare Verbindung mit der Humanitätsidee bringt.

Es ist für die Genesis der pädagogischen Ideen Pestalozzis beachtenswert, dass ihm das Prinzip der Erziehung nach Ständen schon in voller begrifflicher Ausreifung feststand, als er für den allgemeinen Begriff der Menschlichkeit noch eine Formel suchte. Obgleich das bisher Mitgeteilte zur Bestätigung dieses Satzes ausreichen dürfte, so ist es um später zu besprechender Kontroversen willen doch geboten, den Nachweis zu vervollständigen und über das, was vor der Schrift „Wie Gertrud" liegt, volle Klarheit zu erlangen. Wenn es auch eine

[1] „Dieser vorzügliche Endzweck aller Erziehung schien ihnen (dem Junker, dem Lieutenant und dem Baumwollen - Meyer) ohne weiteres das erste Bedürfnis einer vernünftigen Menschenschul." cf. Teil IV, Kap. 36.

ausgemachte Sache ist, dass Pestalozzis pädagogisches Denken in den menschenfreundlichen Motiven der Armenerziehung seine Wurzel hat, so steht quellenmässig ebenso fest, dass er die hier befolgte Regel nicht so bald aussprach, als er sie auch zur allgemeinen Maxime erweiterte. Schon in seinem ersten Aufsatz über Armenerziehung, seiner ersten pädagogischen Schrift überhaupt, in den „Briefen über die Erziehung der armen Landjugend“ [1], heisst es in der Einleitung ganz allgemein: „Es ist alleweg Wahrheit, dass jeder Stand des Menschen seine Tugend vorzüglich in den Einschränkungen, Hemmungen und Beschwerlichkeiten seiner älteren Tage üben soll ... Diese allgemeine Wahrheit finde ich am allerwichtigsten in der Auferziehung der Armen zum allerbeschwerlichsten Berufe des Lebens“ (Seyff. VIII, 258). Durch die „Individualbestimmung des Menschen“ — ein Ausdruck aus der „Abendstunde“, Aphor. 20 — wird die Idee der Menschlichkeit modifiziert [2], aber nicht verdunkelt. Und sie darf nicht verdunkelt werden, sonst sinkt die Erziehung zu menschenunwürdiger Abrichtung für bestimmte Berufsverrichtungen herab. Nichts anderes kann gemeint sein, wenn es in der „Abendstunde“ (geschrieben während oder unmittelbar nach der Auflösung der Armenanstalt auf dem Neuhofe) einerseits heisst: „du lebst nicht für dich allein auf Erden; darum bildet dich die Natur für äussere Verhältnisse und durch sie“ — und anderseits gefordert wird, dass „die Berufs- und Standesbildung“ dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet werden solle (Aphor 45). Und insofern die früheste Entfaltung der Kräfte in allen Lebenslagen im wesentlichen übereinstimmt, kann der Menschenbildung ohne Widerspruch mit dem Prinzip der Individualisierung auch ein gewisser zeitlicher Vorsprung zuerkannt werden [3].

Im Hinblick auf diese prinzipiellen Ausführungen Pestalozzis ist es daher nur ein Spezialfall zur allgemeinen Regel,

---

[1] Gedruckt 1777 in Iselins „Ephemeriden der Menschheit“ Bei Seiffarth VIII. Band. Bei Mann auszugsweise XXXIX.

[2] „Ich bin nicht der Meinung, dass es bei solchen Gewerbsamkeits-Vues weniger möglich sei, sittliche Endzwecke zu erreichen, als bei jeder andern Erziehungsanstalt. ... Unendlich vieles von der Erziehung für die Sittlichkeit scheint wesentlich und ist nur Modifikation des äussern Kleids ... spinnen oder grasen, weben oder pflügen, das wird an sich weder sittlich, noch unsittlich machen (Seyff. VIII, 276).

[3] „Erst bist du Kind, Mensch, hernach Lehrling deines Berufes“ (Abendst. 64).

wenn „das Ideal seines Traumes“ hinsichtlich der Armenerziehung Feldbau, Fabrik und Handlung umfasste („Wie Gertrud“ I), und es ist für die Auffassung aller einschlägigen Stellen in „Wie Gertrud“, namentlich des XII. Briefes, entscheidend, dass P. eingangs erklärt, er sei nach allen seinen Lebenserfahrungen nur wenig von seinen damaligen Ansichten über die Fundamente seines Planes zurückgekommen. Die „Menschenschule“, welche daselbst postuliert wird, ist daher nicht etwa eine allgemeine Schule für die Kinder des Reichen und des Armen, des Bauers und des Junkers, des Handwerkers und des Gelehrten; davon ist nirgends die Rede. Was P. will, ist allerdings Bildung für alle — aber nach Ständen. Das Allgemein-Menschliche soll die Stände nicht aufheben, noch sie ignorieren, es soll sie durchdringen. Es ist eine Idealgestalt, welche in der Individuallage des Kindes als einem gegebenen Rahmen realisiert werden soll.

Aber auch einem Missverständnis entgegengesetzter Art muss vorgebeugt werden. Die Stände Pestalozzis sind keine Kasten. Die aus den Einflüssen der Individuallage hervorgehenden Bestimmtheiten des Menschen machen offenbar nur einen Teil dessen aus, was man seine Individualität zu nennen pflegt; es ist seine anerzogene Eigenart. Daneben kennt P. aber auch angeborene Unterschiede der Individuen, und er will sie berücksichtigt wissen. Zunächst bestimmen sie die Wahl des Berufes innerhalb des Standes, welchem der Zögling durch seine Geburt angehört. Der Schulmeister zu Bonnal, welcher diejenigen von seinen Buben, welche kein Land besitzen, zu Handwerkern bestimmt, führt sie in freien Stunden in alle Werkstätten des Dorfes, „sieht ihnen Stunden lang zu, wie der eine dieses und der andere das angreife und forscht so von fern, was aus einem jeden zu machen („L. u. G.“ Teil III Cap. 84). Aber dem Talente soll der Weg geebnet werden, sich über die angestammte Berufssphäre zu erheben. „Ohnaussprechliche Wonne“ ist es dem Erzieher, „vielleicht etwan, wo es niemand erwartete, im elenden, verlassenen Sohne des ärmsten Taglöhners Genie und Grösse zu finden und zu retten“ (Seyff. VIII, 293). Aber ruhen selbst bei solchen bevorzugten Naturen, die später ihre eigenen Bahnen wandeln, im häuslichen Boden die starken Wurzeln ihrer Kraft („Schweiz. Bl.“ I, 50), so gilt das in weit höherem Masse von der Masse der Menschen, bei welchen P. eine gewisse Durchschnittsbegabung ohne ausgesprochene Richtung anzunehmen scheint. Eben weil sie, im Gegensatze zum

Genie, ihren Kurs nicht selber bestimmen, weil der für die Individualität gelassene Raum bei ihnen nicht ausgefüllt ist, sollen sie unter die ganze Macht des häuslichen Einflusses gestellt werden, damit Individualität — entstehe. Also nicht bloss Menschen, sondern in die gegebenen Formen des wirklichen Lebens passende individuelle Menschen zu bilden, das betrachtet P. als die Aufgabe der Erziehung. Eben darum muss sie Standeserziehung sein, damit ihr Zögling nicht wie ein Fleisch und Blut gewordenes Abstraktum durch die Welt wandere, gleich ungeeignet, den gesuchten Platz in ihr zu finden, wie den offenen auszufüllen [1].

So tritt uns denn in allen Äusserungen Pestalozzis aus dem ersten Vierteljahrhundert seiner pädagogischen Publizistik (1776—1801), von den Briefen über Armenerziehung bis zu „Wie Gertrud“ [2] eine geschlossene und widerspruchslose Ansicht über das Ziel der Erziehung entgegen. Um so überraschender ist angesichts dieser Evidenz und Widerspruchslosigkeit der teleologischen Prinzipien Pestalozzis die Erscheinung, dass sich schon im ersten Dezennium unsers Jahrhunderts zwei einander entgegengesetzte Missdeutungen derselben geltend machten. Die Humanisten übersahen darin das Allgemeine und erklärten seine Methode als Erziehung zur Bestialität [3] statt zur Humanität; andere übersahen das Besondere und schoben ihm, je nach dem individuellen Standpunkte in tadelndem oder in lobendem Sinne, ein abstraktes Erziehungsideal unter, so dass die einen gegen seine Methode den Vorwurf erhoben, sie entfremde die Kinder ihrem Stande, die andern es ihm als Verdienst anrechneten, dass er, über die Standesunterschiede hinwegsehend, eine allgemeine Menschenerziehung und Volksbildung (in dem oben zurückgewiesenen Sinne des Wortes) erstrebt habe.

---

[1] Vergl. den aus der Burgdorfer Zeit stammenden Brief Pestalozzis an die Gräfin Schimmelmann (bei Morf, II, 224): „Es verdirbt die allgemeinen Zwecke niemand mehr, als die träumenden Allgemeinheitsmenschen und befördert sie niemand mehr, als die wachenden Detailmenschen. Man muss desnahen die Volkserziehung fest an die Details der Volksbedürfnisse und alle Mittel der Aufklärung und alles, was wir für die Volksbildung thun wollen, fest an das Gute, was in einem jeden Lande und an einem jeden Ort wirklich schon da ist, anknüpfen.“

[2] Die „Nachforschungen über den Gang der Natur etc.“ enthalten keine Weiterführung der teleologischen Gedanken.

[3] So der Aarauer Rektor Evers (siehe Morf IV 99.)

Die letztere Ansicht hat sich bis auf den heutigen Tag erhalten und wird in neuerer Zeit namentlich von zwei um die Pestalozziforschung sehr verdienten Autoren vertreten. O. Hunziker (Pestalozzi und Fellenberg, Langensalza 1879, S. 39) stellt P. in Gegensatz zu Fellenberg: „Das Ideal Fellenbergs ist die allgemeine Erziehung des Menschengeschlechts. Aber diese Erziehung geschieht nach den Ständen und deren Bedürfnissen; und so sehr Fellenberg auch im Einzelnen mit grossartigster Liberalität tüchtige Elemente der untern Stände befähigte, sich über die Schicht, der sie ursprünglich angehörten, zu erheben. . . . die allgemeine Regel ist es doch, dass jeder zu der Bildung erzogen wird, die den Bedürfnissen des Standes entspricht, dem er von Geburt angehört". . . „Das Ideal Pestalozzis ist ebenfalls die allgemeine Erziehung des Menschengeschlechts. Diese allgemeine Erziehung verwirklicht sich zunächst in der naturgemässen Elementarbildung. Dieselbe ist aber, weil auf die Natur des Menschengeschlechts gegründet, auch selbst wieder eine allgemeine, nicht nach Ständen gesondert, nur nach Individuen modifiziert." Eine gesonderte Armenerziehung aber glaubt Hunziker bei P. dadurch begründet, „1. weil die Armen die Masse bilden, und 2. weil sie, als nicht verbildet, das beste Feld für Experimentierung in Sachen der allgemeinen Elementarbildung darbieten: So, aber auch nur so, ist — abgesehen von Pestalozzis persönlicher Vorliebe für die Armen und Schwachen — bei P. die Errichtung einer gesonderten Armenerziehung innerlich begründet." Übereinstimmend mit Hunziker interpretiert Morf (a. a. O. IV. Band 1889, S. 226) Pestalozzi dahin, „dass die Erziehung nur den Menschen, nicht dessen Stand im Auge behalten müsse" (Ebenso III, 114, 167). Wenn es nun auch von vornherein psychologisch unwahrscheinlich ist, dass P. in seinem späteren Jahren so lang gehegte und fest gegründete Ansichten, wie wir sie in der Periode bis „Wie Gertrud" bei ihm kennen gelernt, umgestossen habe, so ist es doch im Hinblick auf so widersprechende Meinungen geboten, sich hierüber Gewissheit zu verschaffen. Und zwar soll es auf zweifachem Wege geschehen, sowohl durch die Darlegung der Identität des Erziehungszieles der folgenden Periode mit demjenigen der vorausgegangenen, als durch den direkten Nachweis des nicht-pestalozzischen Ursprungs des abstrakten Humanitätsideals. Es gewährt zugleich einen Blick in den inneren Entwicklungsgang des Pestalozzianismus, wenn wir mit dem letzteren, dem Nachweis der Fehlerquelle, be-

ginnen. Der hervorragendste Urheber jener Richtung, welche in Pestalozzis Erziehungsziel das Besondere übersah, ist Johannes Niederer, der „Sprecher des Instituts" von Iferten. Am frappantesten zeigt sich der Gegensatz zwischen P. und seinen Interpreten in der ersten Ausgabe der Lenzburger Rede, zu deren Text wie zu den bisherigen Ansichten Pestalozzis über die Berücksichtigung der Individuallage eine mehrere Seiten umfassende Anmerkung Niederers in völligem Widerspruch steht [1] Er untersucht darin die Frage, ob der Individualität des Zöglings, die er sowohl von ihrer erworbenen, als von ihrer angeborenen Seite ins Auge fasst, ein Einfluss auf die Zielbestimmung und Organisation der Erziehung zuzuerkennen sei oder nicht, und er verneint sie. Was die in nationalen und beruflichen Kreisen entstehende Individualität anbelangt, so soll sie „die äussere Einrichtung der Schulordnung" nicht bestimmen, denn die Erziehung soll jene Unterschiede gerade ausgleichen [2]: was die angeborene Individualität anbelangt, so kann sie sie nicht bestimmen. Denn die angeborenen Anlagen sind un-

[1] Die Rede wurde 1809 gehalten, 1810 und 1811, von Niederer überarbeitet und mit Anmerkungen versehen, in der Wochenschrift für Menschenbildung abgedruckt unter dem Titel: „Über die Idee der Elementarbildung etc." Bei Mann im III. Band. Die Anmerkungen Niederers wurden in späteren Ausgaben weggelassen, von Mann jedoch mit Recht wieder aus der Vergessenheit gezogen.

[2] Niederer bedient sich, statt einer direkten Behauptung der rhetorischen Frage: „Die Individualität bildet sich, was das Leben, den Umgang und ihren lebendigen Ausdruck, die Sprache, betrifft, in der Nationalität, d. h. in der Anschauung des Geistes der Umgebung der Kinder. . . . Hat die Elementarschule dieses beschränkt Individuelle und Nationelle darzustellen? Muss sie etwa gar auf den Begriff, die Abstraktion desselben gegründet und organisiert sein? Ist es wirklich notwendig, dass die Schüler nach höhern und niedern Ständen schon in ihr gesondert und jeder Art ihre eigne Nahrung auf eine eigne Weise zugemessen werde, so dass die Schulordnung nicht nur nach Klassen und Stufen, sondern auch nach geistigen und gemütlichen, nach Standes- und Berufsindividualitäten äusserlich eingerichtet würde? Oder soll nicht vielmehr die Schule den individuellen Anschauungskreis, den das häusliche Leben dem Kinde giebt, zu einem allgemeinen erweitern, seinen persönlichen Sinn zu einem menschlichen veredeln, seine einseitige Berührung mit seines Gleichen in eine allseitig gesellige und harmonische verwandeln? Soll sie nicht eben das Leben der Kinder aller Stände in eine gemeinschaftliche Berührung bringen, damit sich alle menschlich erkennen?" (Anm. III., Seite 381.)

›hängig von äusseren Ständen und Verhältnissen; es bleiben so nur Unterschiede der einzelnen Individuen, auf welche desılb keine Schulordnung gegründet werden kann, weil erstens re Grenzen fliessen und weil sie sich zweitens erst während ır erzieherischen und unterrichtlichen Behandlung des Zöglings igen, insofern die verschiedenen Individuen bei der Überindung gleicher Schwierigkeiten „ein Mehr oder Minder von eist und Kraft" entfalten. Folglich, da sowohl generische als dividuelle, sowohl erworbene als angeborene Unterschiede von m Einfluss auf die äussere Organisation der Elementarbildung sgeschlossen sind, so bleibt für Niederer nur der abstrakte enschheitsbegriff, mit Ausschluss jeder sozialen, nationalen, inviduellen Bestimmtheit als Ideal der Erziehung übrig: „Geıg, dass Elementarbildung Menschen-, nicht Volks-, cht Standes-, nicht Nationalbildung, nicht Indiviıalitätsbildung ist" (Anm. Seite 386)[1].

Die Anerkennung kann man Niederer nicht versagen, dass aus seinem Prinzip die letzten Konsequenzen zieht. Wenn ein lgemeines Menschentum das Ziel der Elementarbildung ist, verschwinden aus der teleologischen Erwägung nicht nur die zialen, sondern auch die nationalen Unterschiede — der Menschitsbegriff schwebt über den Nationen — und mit demselben ›chte wie vom Vaterlande, abstrahiert Niederer auch von r Familie. Sein Erziehungsideal erfordert Erziehungsanılten, welche alle individuellen Bestimmtheiten umfassen, dat sich alle wechselseitig ausgleichen. Da aber in der Familie en diese Unterschiede sich mit Naturnotwendigkeit erzeugen d vererben, so gelangt er grundsätzlich zur Ablösung der :hule vom Haus. Während der Meister ein völliges Aufhen des Unterrichts in der häuslichen Sphäre erstrebte, hebt in Jünger die Verbindung zwischen dem Schulunterricht und m Erziehungsgeschäft der Familie auf: „Aus dem häuslichen in und Thun wickeln sich die Anfangsfäden des Unterrichts ı, die Schule nimmt sie auf und spinnt sie selbständig rt, bis sie auf einer höheren Stufe, der Jünglings-

[1] Vergl. S. 384: „Elementarschulen können und dürfen eben rum, wenn die Völker auch als Nation zum Selbstgenuss und lbstbewusstsein erwachen sollen, nicht den individuellen olkscharakter, noch viel weniger einem bestimmten Stan›s- oder Berufscharakter an sich tragen und darauf bechnet sein. Die Forderung des ersten ist entweder ein ungeurer Missverstand, oder ein entehrendes Zeichen der Zeit."

periode, als Ansichten und Kräfte sich wieder mit dem Leben und seinen Bedürfnissen einigen (Anm. S. 386). So wird aus der Familien- und Standesschule Pestalozzis bei Niederer eine menschliche Gattungsschule [1]. Damit ist nun die Bemerkung schwer in Einklang zu bringen: „Freilich muss diese Bildung, wie ihrer Natur nach allgemein menschlich, ihrem einzelnen Stoffe nach der Anlage des Individuums, den Bedürfnissen seiner Zeit und seiner Lage, den Volksverhältnissen, in denen es lebt, angepasst und darauf berechnet sein" (Anm. S. 386). Wie soll das geschehen, da Niederer unmittelbar vorher erklärt, dass die Elementarschule nicht nach Standes- oder Volksindividualitäten organisiert, noch auf sie „berechnet" sein soll? —

Dass der Schüler eines grossen Philosophen oder Pädagogen in selbstständiger Entwicklung und bewusst zu andern Resultaten gelangt, als sein Lehrer, ist in der Geschichte der Ideen kein ungewöhnliches Ereignis. Aber dass der Jünger seine ihm eigentümliche Ansicht als einen erläuternden Kommentar zu einem Texte einführt, welcher das gerade Gegenteil von ihr besagt, das ist allerdings eine höchst befremdende Erscheinung. Dieser Fall liegt aber hier vor. Denn der kommentierte Text lautet: „Nicht nach der verkehrten Ansicht (sc. soll meine Methode eine allgemeine sein), die Menschen, die Kräfte, die Charaktere, die Gesinnungen und Handlungsweisen der Zöglinge gleich zu machen und die Stände und Verhältnisse zu vermischen. Nein, die Methode will, dass jeder Zögling aus sich selbst in sein Verhältnis und seine Umgebung hineinwachse" (§ 17).

Sollte sich Niederer dieses Gegensatzes zu P. wirklich nicht bewusst gewesen sein? Fast scheint es so. Mit einiger Dehnung der Begriffe liesse sich auch eine oberflächliche Übereinstimmung mit P. herstellen. Der Zögling, welchen die Schule nach Niederers Programm im Kindesalter der häuslichen Bildung entzieht, um ihn im Jünglingsalter, mit Kräften und Kenntnissen ausgerüstet, „dem Leben und seinen Bedürfnissen" zurückzugeben, scheint ja immer noch, Pestalozzis Idee gemäss, „in seine

[1] Harnisch bemerkt daher mit Recht: „Aus einer volkstümlichen Bildung machte Niederer eine menschheitliche — ein luftiges Erziehungsgebäude für die Menschheit", wie er anderseits die Beachtung des nationalen Elementes als eine Eigentümlichkeit der preussischen Schule Pestalozzis bezeichnet (Deutsche Volksschulen, Berlin 1812, S. 24).

Verhältnisse und Umgebungen hineinwachsen" zu können. Aber diese Lösung des Widerspruchs, welche an sich schon recht gekünstelt wäre, wird durch den Fortgang des Textes der Lenzburger Rede auf das bestimmteste ausgeschlossen. Denn Bildung und Fortbildung des Kindes „muss ... ununterbrochen an die Wahrheit seines wirklichen Seins und Lebens angeknüpft werden" (§ 98). Der Zögling muss — so heisst es in wörtlicher Übereinstimmung mit der 30 Jahre älteren „Abendstunde" — nicht nur für seine Verhältnisse, sondern auch durch sie gebildet werden (Lenzb. Rede 104, vgl. 95, 98, 99, 102; „Ansichten" 9, 54).

Der Irrtum Niederers war um so verhängnisvoller, als ihm die Autorität seines Urhebers nah und fern Eingang verschaffte. Wie früh sich sein Einfluss im Pestalozzischen Jüngerkreise geltend machte, beweist der Umstand, dass schon bei der Beratung des Prospekts für die vereinigten Anstalten von Münchenbuchsee und Hofwyl, Sommer 1804, Fellenberg nur mit Mühe die Aufnahme der Erklärung durchzusetzen vermochte, dass die allgemeine Menschenbildung, die das Institut anstrebte, einer späteren Standesbildung nicht störend vorgreifen werde (siehe Morf III, 185). Wie sehr Niederer damals in dem Glauben lebte, er sei der richtige Interpret Pestalozzis, beweist eine aus dieser Zeit stammende Zuschrift von ihm an Fellenberg, worin er den Gegensatz zwischen sich und Fellenberg in einen Gegensatz zwischen Pestalozzi und Fellenberg verkehrt [1].

Niederers Einfluss erkennen wir wieder in der Vorrede zum „Paedagogischen Journal", Leipzig 1807 (bei Seyffarth Band XVII, Seite 20 ff): Die Elementarbildung erstrebt

[1] ... „Sie wollen dadurch, dass sie den Menschen zur Erde und zur Gesellschaft in wahre Verhältnisse setzen, einen äusseren Zustand des Rechts und der Pflicht organisieren, die in ihren wesentlichen Formen auch die inneren Bedürfnisse des menschlichen Geistes und Herzens umfassen und befriedigen. Pestalozzi will den menschlichen Geist und das menschliche Herz so organisieren, dass das Verhältnis des Menschen zu seiner Lage von selbst entstehe ... Pestalozzi muss auf seinem Wege die Rücksicht auf die äussere Lage vernachlässigen ... das Aussere geht ihn nichts an, er handelt nach der Anschauung der Menschheit." Der Hauptinhalt des Briefes findet sich bei Morf III, 68 ff. Mit dieser Gegenüberstellung von Pestalozzi und Fellenberg stimmt diejenige bei Hunziker im wesentlichen überein.

„die Realisierung des Gattungsbegriffs des Individuums“ [1] und beruht daher auf nichts anderem als „einer durchgeführten Ansicht der menschlichen Natur als Gattungsbegriff“, auf einer „Konstruktion ihrer konstitutiven Elemente.“ Obgleich diese Vorrede unter Pestalozzis Namen erschienen ist, so stellt sie sich doch, bei einer Vergleichung dieser Prinzipien mit seinen früheren Schriften, mit der späteren Lenzburger Rede und mit den gleichzeitigen „Ansichten und Erfahrungen“ als ein Werk Niederers, nicht Pestalozzis heraus [2].

Von besonderer Bedeutung ist endlich für die Auffassung Niederers die von ihm „im Namen sämtlicher Lehrer und Gehilfen von Pestalozzi“ im Juli 1811 verfasste und gegen eine Rezension in den „Götting. Gel. Anzeigen“, sowie gegen den Bericht der schweizerischen Prüfungs-Kommissarien (unter denen der hervorragendste der Pater Girard war) gerichtete Verteidigungsschrift [3]. Darin wird der Grundsatz ausgesprochen, dass in jeder Erziehungsanstalt der Prozess der allmählichen Differenzierung der Berufsstände, welchen die Menschheit als Ganzes durchgemacht habe, von vorn beginnen und jeden Zögling, unabhängig von der Individuallage seiner Eltern, zu der seiner angeborenen Anlage gemässen Lebenssphäre hinführen solle (I, S. 82). Pestalozzi anerkenne keine „vorgefasste Meinung vom Menschen, seinem Bedürfnis und seiner Bestimmung“, sagt Niederer (I, S. 85), und habe „kein äusserliches, beschränktes Ziel der Kultur, der Sittlichkeit, der bürgerlichen Brauchbar-

[1] So wird Pestalozzi bereits von Tillich interpretiert. Siehe „Beiträge zur Erziehungskunst etc.“ von Chr. Weiss und E. Tillich. Leipzig 1803. I. Band, 2. Heft, S. 102 ff.

[2] In noch zweifelhafterem Lichte erscheint ihre Authentizität, wenn man (Seyffarth XVII, 29) der produktiven Anschauung des Fichte'schen Idealismus begegnet, welche, wie im letzten Abschnitt gezeigt werden wird, mit der Pestalozzischen nichts als den Gattungsnamen gemein hat. Um so weniger wird man daher Morf zustimmen können, wenn er diese Vorrede nach Form und Inhalt als „wesentlich“ Pestalozzis Werk bezeichnet (A. a. O. III, 110), sondern mit Seyffarth (XVII, Einleitung) die volle innere Berechtigung Pestalozzis, die Verantwortlichkeit dafür abzulehnen (1823), anerkennen. Vergl. auch die aus dem nämlichen Jahre (1807) stammende Eingabe Pestalozzis an die Aargauer Regierung betr. Errichtung einer Armenschule (bei Morf IV, 140.)

[3] Mit Erweiterungen wieder abgedruckt in: „Pestalozzis Erziehungsunternehmung im Verhältnis zur Zeitkultur I. Band 1812, II. Band 1813.

keit u. s. w. im Auge"[1]. Dagegen wird (I, S. 32) zugegeben, dass P. allerdings noch eine andere, aber durch die Ungunst der Verhältnisse zurückgedrängte Idee, die in „Lienh. u. Gertr." niedergelegte Idee „einer wahren Dorf- oder vielmehr Volks-[2] und Industrieschule" kenne.

Aber Niederer selbst hat einst eine „andere Idee" der Erziehung gekannt, und diese andere ist eben die ursprüngliche Pestalozzische. In einem Briefe an P. vom August 1800 (Morf II, 82) betrachtet er Pestalozzis „Sinn für individuelle Menschheit" geradezu als den „Schlüssel", nicht nur zu seiner Erziehungsidee, sondern auch zu seiner Politik und „gesetzgeberischen Weisheit", und er glaubt in seinem Geiste zu handeln, wenn er den Unterricht seiner Bauernburschen ganz im Kreise ihrer Erfahrung und ihres Berufs halte und „sie erst beim Schlussstein des pädagogischen Gebäudes, wenn es um allgemeine Resultate des menschlichen Zustandes zu thun sei, über diesen Kreis hinausführe."

Woher nun der auffallende Umschwung in Niederers Ansicht, woher nach seinem Eintritt in das Institut die völlige Abwendung von den individuellen Formen des menschlichen Daseins? Die Erklärung dürfte in folgenden Umständen zu suchen sein. Enthielt schon das Ziel Pestalozzis neben der Rücksicht auf die Individuallagen ein für alle Stände gültiges ethisches Element, die „Gemeinkraft der Menschlichkeit", so war nicht weniger die Form der Erziehung, soweit sie in der psychologischen Seite der Menschennatur begründet war, eine allgemeine. In diesem psychologischen Sinne spricht die Lenzburger Rede an der von Niederer glossierten Stelle (16, 17) von einer allgemeinen Methode. Aus diesem psychologischen Gesichtspunkte verwahrt sich P. dagegen, dass seine Methode nur als eine Methode der Armenerziehung betrachtet werde, „als ob die Ansprüche der Menschennatur im Armen auf einem anderen

[1] Dem Buche ist ein Vorwort von P. vorgesetzt. worin dieser (S. 4) Niederer das Zeugnis der Sachgemässheit giebt!

[2] Der soziale Begriff, welchen P. mit dem Worte Volk bezeichnet, geht aus den Verbindungen hervor, in welchen er das Wort braucht, und aus dem Umstande, dass ihn in Iferten immer der Gedanke drückt, dass er in seiner Anstalt für das „Volk" nichts thue, vergl. seinen Brief an Nicolovius, bei Morf IV, 498, seinen Brief an Stapfer, bei Morf II, 157. Die Erziehung, welche das „Volk" wie die „höheren Klassen" umfasst, ist „Nationalerziehung", siehe auch „Pestalozzis Erziehungsunternehmung" I, 283. „Nachforschungen" 151.

Wege und durch andere Mittel befriedigt werden könnten, als ... bei den Kindern des Glücks" und erklärt er, dass er, „wenn er durch das Gewölk des äusseren Zustandes des Armen in das Wesen der Menschennatur eindrang", das Nämliche habe finden müssen, wie wenn er vom Zustand des Reichen aus in dasselbe eingedrungen wäre (bei Morf III, 135. 136). Das Übergewicht, welches dem Allgemeinen in der Theorie zukam, wurde noch erhöht durch den Charakter der praktischen Versuche Pestalozzis. Seit Burgdorf stand die Erforschung der allgemeinen psychologisch-methodischen Prinzipien bei Meister und Jüngern im Vordergrund des Interesses, („Pestalozzis Erziehungsunternehmung" I, 30, Hunziker a. a. O. 33) und für diesen Zweck war die Mischung der Nationen und Glaubensbekenntnisse und zeitweise der Stände („Erziehungsunternehmung" I, 67, 71) nicht nur nicht hinderlich, sondern vielleicht förderlich. So mochte ein zu Abstraktionen hinneigender Geist wie Niederer, unter dem Einfluss zeitgenössischer philosophischer Strömungen und des faktischen Zustandes der Anstalt, dahin kommen, über dem Allgemeinen das Besondere zu übersehen. Während „der in der unmittelbarsten Anschauung des Individuellen lebende Verfasser von „Lienh. u. Gertr." (ein Wort Niederers in der oben besprochenen Anm. S. 385) neben der Allgemeinheit der Menschennatur die Besonderheiten ihres äusseren Zustandes zu allen Zeiten fest im Auge behielt, entschwanden seinem in der Betrachtung des Allgemeinen lebenden Jünger die individuellen Unterschiede der gegebenen Lebensverhältnisse, und so schrumpfte Pestalozzis die Würde des Ethisch - Allgemeineen mit der Wahrheit des Wirklichen verschmelzendes Menschenideal in den lediglich auf die konstitutiven Elemente des menschlichen Gattungsbegriffs gegründeten Erziehungszweck zusammen.

Da der Charakter der Anstalt in Iferten als eines internationalen und nach heutiger Ausdrucksweise konfessionslosen Erziehungsinstituts der Anschauung Niederers entsprach, so leuchtet ein, dass der Gegensatz zwischen P. und N. hinsichtlich der teleologischen Ansicht identisch war mit einem Gegensatz zwischen Theorie und Praxis des Pestalozzianismus. Vergegenwärtigt man sich nun Niederers Stellung in der Anstalt als des „Sprechers des Instituts", des authentischen Interpreten [1] des vielen schwerverständlichen Meisters, dazu die

[1] Als solchen kündigt ihn zum voraus an W. C. C. v. Türk in seinen „Briefen aus Münchenbuchsee", 1806, II, 126: „Niederer

Menge von Menschen, welche nach Iferten wallfahrteten, um Pestalozzis Erziehungssystem aus der Anschauung der Wirklichkeit und nach der Auslegung des „ersten seiner Söhne“ (Neujahrsrede 1811) kennen zu lernen, so wird man es begreiflich finden, dass Niederers Pseudo-Pestalozzianismus die öffentliche Meinung bestimmte. An seine Offenbarungen hielten sich hervorragende Vertreter der zeitgenössischen Kritik und lieferten durch ihre Ausstellungen den Beweis, wie sehr der wahre Pestalozzi durch die Theorie Niederers und die Praxis in Iferten verdunkelt worden war. So bemerkt z. B. die schweizerische Tagsatzungskomission in ihrem offiziellen Bericht, in der Meinung, Pestalozzi damit zu treffen: „Ohne allen Zweifel soll im Landmann, wie überall, die Menschheit geehrt, der Mensch, wie anderwärts, ausgebildet werden, aber nicht jener ideale Mensch, den man willkürlich aus der natürlichen Lage hebt, in welcher ihn die Vorsehung liess geboren werden. Die übertriebene Begierde, diesen Menschen der Theorie zu erziehen, würde uns verleiten, den Landmann durchaus zu verbilden“ (S. 204) [1].

Die pseudopestalozzische Ansicht Niederers mag bei ihm

„dem keine Äusserung, kein Plan, ja ich möchte sagen, kein Gedanke Pestalozzis entgeht“. Ähnlich äussern sich schon früher: Gruner in seinen „Briefen aus Burgdorf“ Hamburg 1804, S. 354, Ewald, a. a. O., später: Karl Ritter (siehe Morf IV, 43), Mager, der ihn in seinen Humanitätsstudien (III, 384) als den berufensten Interpreten Pestalozzis bezeichnet u. a.; in neuerer Zeit Heim in Hunzikers Geschichte der schweiserischen Volksschule II, 141 ff.; Palmer in K. A. Schmids Encyklopädie.

[1] Ähnliche Stimmen bei Morf III, 114 ff. Damit vergleiche man die Stelle im Schweizer Blatt (I, 36): „Der Mensch kann tausenderlei werden, sagen wir Jungen und träumen uns Bilder der Menschheit, die wir nicht kennen, und geben indessen auf den Buben nicht acht, der Hans heisst, und der Bub wird nichts nutz, weil wir, umnebelt von den Träumen der Menschheit, den Hans vergessen, in welchem der Mensch, den wir erziehen wollten, aufgewachsen“. P. kann von Glück sagen, dass er diesen Standpunkt schon im XVIII. Jahrhundert unmissverständlich kundgegeben hat; er könnte sonst in Verdacht kommen, seine Meinung nach der Tagsatzungskommission, nach Riemann u. a. gebildet zu haben. — Der Bericht der ersteren ist zugleich ein lehrreiches Beispiel dafür, wohin es führen kann, wenn man eine pädagogische Richtung lediglich nach der allen Zufälligkeiten ausgesetzten Praxis irgend einer Schule, statt, wie Fichte (Reden an die deutsche Nation, Langensalza 1882, S. 202) verlangt, nach ihren Prinzipien, und zwar in erster Linie nach den Prinzipien ihres Urhebers beurteilen will.

und andern noch weitere Nahrung erhalten haben durch eine Verwechslung anderer Art. Allgemein war bei P die ethische Seite des Erziehungszieles, allgemein die psychologische Gesetzmässigkeit der geistigen Entwicklung; allgemein war endlich die Forderung, dass überhaupt erzogen werde. Während andere der Meinung waren. dass es für die niederen Stände genügte, wenn sie mechanisch zu den Verrichtungen ihres Berufs gewöhnt würden, verlangte P. für die Menschen aller Stände innere Emporbildung durch Entfaltung der Kräfte („Ansichten" 15, 62, 64. Lenzb. Rede 115 ff., 160 ff.). Aber mit dem Postulat, dass kein Stand von der Wohlthat der Erziehung ausgeschlossen sein sollte, vermengte man das andere, dass alle die gleiche Erziehung erhalten sollten, woran P. nie gedacht hat [1].

Es hat zwar zu keiner Zeit an Stimmen gefehlt, welche behaupteten, dass Niederer „die Milch der Pestalozzischen Lehre versäuert habe" [2]. Vor allen entstand in P. selbst allmählich das Bewusstsein der Entstellung und Verdunklung seiner Ansicht durch fremde Hände. Schon vor dem Erscheinen der Lenzburger Rede war er mit einer neuen Darlegung seiner Ideen beschäftigt, welche nach seinem Dafürhalten seine beste Schrift über die Naturgemässheit der Erziehung werden sollte. Sie war nach Niederer („Erziehungsunternehmung" I 254) zwar schon 1812 ihrer Vollendung nahe, gelangte aber erst 1818, in die Geburtstagsrede verarbeitet, zur Veröffentlichung (vgl. Morf IV 108, 322, 594). Diese Rede erscheint daher als eine

[1] So z. B. in neuerer Zeit Morf (III, 167) in folgenden Sätzen: ... „P. will keine Standes-Erziehung, keine Standesschulen, sondern Menschen-Erziehung, Menschenschulen (I). Er kennt keine „gesitteten Stände", für die man zuerst und allein sorgt, keinen „grossen Haufen", den man, wenn gut Glück will, später auch noch in etwas bedenken kann (II). Er kennt nur Menschen: der Sohn des Bettlers und der Sohn des Fürsten sind gleicher Natur ... in allen herrschen dieselben Entwicklungsgesetze, die Natur kennt keine Stände" (III). Satz II geht auf die allgemeine Erziehungspflicht, III auf die allgemeine psychologische Methode; beide beweisen daher nichts für I.

[2] J. C. Kröger, Reisen durch Deutschland und die Schweiz. Leipzig 1833. S. 267. Die Aufzeichnungen Krögers über die Anstalt in Iferten stammen vom Jahre 1816, wo er sie besucht hatte. Brzoska, Pädagogische Seminare, ed. Rein, nennt seine Darstellung ein Muster pädagogischer Berichterstattung. Kröger steht übrigens hinsichtlich der Darstellung des Erziehungszieles unter Niederers Einfluss, S. 113, 114.

um so authentischere Quelle für P., als dieser hier seine Ansicht im bewussten Gegensatz zu N., der die Anstalt zu Pfingsten 1817, in tiefem Zerwürfnis mit P. verlassen hatte, feststellt. Sie enthält die volle Bestätigung seines Standpunktes von 1776. So sehr es ihm daran gelegen ist, „die Gleichheit des inneren Wesens der Erziehung der Kinder aller Stände" darzuthun, nicht weniger wichtig ist es, „**die notwendige Ungleichheit** ihrer äussern Erscheinung ... bei den Kindern der Armen, des Mittelstandes und der Reichen ... in ein entschedendes Licht zu setzen" (48) [1]

Nach diesem schwerwiegenden Zeugnis wäre es kaum mehr nötig, auch die Übereinstimmung des „Schwanengesangs" nachzuweisen, wenn der nämliche Gedanke hier nicht in neuem Gewande und zwar in sehr unbeholfener, missverständlicher Ausdrucksweise erschiene. Dazu kommt der Umstand, dass, wie im „Schwanengesang" das allgemein ethische Element der Menschlichkeit zur begrifflichen Ausreifung gelangte, hier auch die Modifikation desselben nach den Lebensbedingungen der verschiedenen Gesellschaftskreise die vollständigste Darstellung findet. Obgleich schon in das methodologische Gebiet hinübergreifend, lässt sie sich hier nicht übergehen, weil sich aus den Mitteln ein Schluss auf die Zwecke ergiebt.

P. unterscheidet im „Schw. Ges." zwei Klassen von Unterrichtsmitteln: 1. „die Entfaltungsmittel der menschlichen Grundkräfte." 2. „Die Mittel der Einübung und Abrichtung zu den Kenntnissen und Fertigkeiten, die die Anwendung der gebildeten Entfaltungskräfte anspricht" (35). Die ersteren sind immer sich selbst gleich, von ewigen Gesetzen ausgehend; die letzteren sind so verschieden als die Gegenstände der Welt, auf deren Erkenntnis und Benutzung unsere Kräfte angewandt werden, so verschieden als die Verhältnisse der Individuen, die diese gebildeten Kräfte anwenden müssen (35, 85, 30).

Aber der Einfluss der ewig sich selbst gleichen Entfaltungsmittel unserer Kräfte soll vorherrschen; die Anwendungsmittel sollen den Entfaltungsmitteln untergeordnet und von ihnen abhängig gemacht werden (ib.). Welcher Art ist diese Unterordnung? Pestalozzis Ausdrucksweise (der Gebrauch des Part. Praet.: „die Anwendung der gebildeten Grundkräfte")

[1] Es ist nicht zu verwundern, dass N. diese Rede als einen Rückschritt Pestalozzis bezeichnete (siehe Morf IV, 594).

könnte auf die Vermutung führen, dass es sich um eine zeitliche Aufeinanderfolge handle: zuerst Entfaltung der Grundkräfte — später Anwendung der gebildeten Kräfte; zuerst allgemeine Menschenbildung — dann individuelle. Aber diese grammatische Deutung ist durch „Schw. Ges." 91 vollständig ausgeschlossen. Es handelt sich vielmehr um den gleichzeitigen Gebrauch beider Arten von Mitteln: die Entfaltungsmittel, in physischer, geistiger, sittlicher Hinsicht, sind das innere Fundament der Bildungs- und Einübungsmittel der Anwendungsfertigkeiten ... der ganze Unterricht ist den höheren Gesetzen der Entfaltung unserer Kräfte unterzuordnen. Die Entfaltungsmittel sind daher nichts anderes als die psychologischen Bedingungen der geistigen Entwicklung, die Anwendungsmittel die nach der Individuallage des Kindes wechselnden Objekte des Unterrichts. Die Gegenüberstellung der beiden Kategorien von Mitteln ist nur eine Wiederholung des Gedankens der Geburtstagsrede von 1818: Gleichheit des inneren Wesens — Ungleichheit der äussern Erscheinung der Schulen. Daher kann auch die Forderung (43), die allgemeinen Entwicklungsmittel der Kräfte gesondert von der Einübung der Kenntnisse und Fertigkeiten, deren jedes Kind nach seiner Lage bedarf, ins Auge zu fassen, nur eine Trennung im Denken, nicht in der Praxis bedeuten; vielmehr muss schon von den ersten Anfangspunkten an, in welchen sich die Kunst in die Erziehung mischt, die Bildung der Anwendungsfertigkeiten seines (des Kindes) Wohlwollens, seines Denkens und seines Arbeitens fest innerhalb der Schranken, die die Bedürfnisse und Verhältnisse seines wirklichen Lebens ansprechen, gehalten werden (48, 118, 119). Daraus folgt, dass alles, was von dem Ziel der Erziehung überhaupt gesagt worden ist, auch von den Aufgaben der Elementarbildung gilt. Die Elementarbildung, worin sich die allgemeine Menschenbildung zunächst verwirklicht, ist keine allgemeine, keine von den Ständen gesonderte. P. kennt keine allgemeine Elementarschule im Sinne Niederers, sondern nur eine solche, die einen ausgesprochenen Volks-, Standes-, Berufs-, ja Familiencharakter trägt. Bildung für die gegebenen Verhältnisse des Individuums und durch sie fordert der „Schwanengesang" wie die Lenzburger Rede, wie die „Abendstunde", und die zielbestimmenden Prinzipien, die uns in „Wie Gertrud" entgegen getreten sind, bleiben die nämlichen im darauf folgenden wie im vorausgegangenen Vierteljahrhundert. Sowohl die „Absicht auf das

Wesen seiner Bestimmung", als die „Absicht auf das Wandelbare seiner Lage und seiner Verhältnisse" bestimmen die Aufgabe und Organisation der Erziehung des Menschen. Man meint, die Reaktion Pestalozzis gegen Niederers abstraktes Menschentum noch im „Schwanengesang" zu erkennen, wenn er darin, als glaubte er vor den von daher drohenden Gefahren nicht genug warnen zu können, unter Anknüpfung an die Geburtstagsrede 1818 (8 ff.) das zweite Prinzip nochmals, weitläufig und nachdrucksvoll, unter dem Gesichtspunkt: „Das Leben bildet", darstellt und auch die Absicht auf das Wandelbare der Lage als eine Forderung der „Naturgemässheit" bezeichnet (46. 48. 86 u. a. Vergl. auch „Schw. Ges." 152).

Das wesentlich Neue aber, was der „Schwanengesang" in teleologischer Hinsicht bietet, liegt in der bestimmten Bezeichnung der bisher nur andeutungsweise unterschiedenen **Hauptrichtungen der Erziehung**. Es sind deren zunächst zwei, bedingt durch die verschiedenen Bildungsbedürfnisse der „handarbeitenden" Stände und der wissenschaftlichen Berufsarten („Schw. Ges." 120 ff.). Die erste Hauptrichtung spaltet sich nach den Hauptarten der physischen Arbeit abermals in zwei Richtungen, so dass sich im Ganzen drei Bildungstypen ergeben, welche sich nicht nur nach der Art der „Anwendungsmittel", sondern auch nach dem Grade unterscheiden, „in welchem die elementarischen Geistes- und Kunstkräfte in den Individuen dieser ungleichen Stände ausgebildet werden müssen ... Die Ausbildung der Geistes- und Kunstkraft, die dem Bauer genugthuend, ist dem städtischen Gewerbsmann und diejenige, die dem städtischen Gewerbsmann und Handwerker genugthuend, ist dem höheren Geschäftsmann und den wissenschaftlich zu bildenden Ständen und Individuen nicht genugthuend (127, 49, 72, 92, 125, 131 ff.) Die Bezeichnung der Stände ist bei P. schwankend; aber ein Blick auf nachstehende Tabelle zeigt, dass die obige Einteilung die gewöhnliche ist. P. unterscheidet:

„Schw. Ges."	72:	Bauernstand	— Bürgerstand	— höhere St.
„	123:	„	— Brgrl. Gewerbsst. —	„
„	131:	Landbauern	— Brgrl. Erwerbsst. — Handwerker und	„
„	82:	Landvolk	— Gewerbtreibende —	„
„	127:	Bauer	— Stdt. Gewerbsm. —	„
„	113:	Bauernstand	— Bürgerstand	— Adelstand
Schweizerblatt		„	— „	— „

Die „höheren Stände“ umfassen die „wissenschaftlich zu bildenden Stände“ und den höheren Kaufmannsstand. Vereinzelt unterscheidet P. auch: Arme — Mittelstand — Reiche, und spaltet den Mittelstand wieder in den wohlhabenden und den ärmeren Mittelstand (Rede 1818, 48); so auch das Landvolk („Schw. Ges.“ 54, 55)[1]. Wenn wir von den höheren Ständen absehen, mit deren Erziehung sich P theoretisch weniger abgegeben hat[2], so bleiben noch zwei Hauptformen der Bildung, welche im wesentlichen mit der zu seiner Zeit allgemein üblichen Unterscheidung von Stadtschulen und Landschulen zusammenfallen[3]. Ein rechter Bauer und ein rechter städtischer Gewerbsmann, das sind die konkreten Erziehungsideale Pestalozzis, welche für die äussere und innere Organisation der Volksbildung massgebend sind. Das ergiebt sich auch aus den hochherzigen Schöpfungen, welche sein Lebenswerk krönen sollten (Geburtstagsrede 1818). Während das Institut in Iferten nach wie vor für „eine wohlbegründete, wissenschaftliche Bildung“ sorgen soll, „deren Kinder aus wohlhabenden und höheren Ständen bedürfen“ (ib. 48), will er die nötigen Opfer bringen, um 1. eine Pflanzstätte „elementarischer Volksbildung zur Industrie“, deren „gymnastische Vorübungen . . . unum-

[1] Doch ist auch im „Schw. Ges.“ der Gedanke erkennbar, dass tüchtigen Elementen der unteren Stände der Zugang zu den Bildungmitteln der höheren Stände offen stehen soll (132). Aber die allgemeine Regel ist es, dass jeder zu der Bildung der ihm angestammten Sphäre erzogen wird. Bezeichnend für die Ansicht Pestalozzis, weil sowohl die Regel, als die Ausnahme umfassend, ist ein Brief an den Minister Stapfer, vom Jahr 1802 (bei Morf II, 138): „. . . Der grosse Geist der Elementarbildung ist Harmonie aller Kräfte, aber Unterordnung unter die Individuallage der Menschen . . . eine gute physische Erziehung kettet den Willen und die Neigung des Zöglings an den Stand und Beruf fest, indem er sich in seiner Lage am wahrscheinlichsten — caeteris paribus — am wahrscheinlichsten zur bürgerlichen Selbständigkeit emporarbeiten wird.“ Dass es auch P. an opferfreudiger Unterstützung Armer nicht fehlen liess, bedarf keines Beweises.

[2] Er weist selbst auf diese Lücke hin und meint, die Ausfüllung derselben wäre „der ernsten Überlegung der edelsten Individuen aus den höheren Ständen würdig. und zwar um ihrer Standesgenossen sowohl. als um des mit denselben innig zusammenhängenden öffentlichen Wohlstandes aller Stände willen“ (Schw. Ges. 57).

[3] Die notwendige Verschiedenheit ihrer Bildungsaufgaben betont z. B. auch A. Gruner in seinen Briefen aus Burgdorf.

gänglich ein städtisches Lokal erfordern" und für welche man „auf einem Dorfe oder auf einem Landsitz gar nicht wohl wäre" (ib. 81), und 2. eine Armenerziehungsanstalt, „welche notwendig landwirtschaftlich begründet sein muss" (ib. 49), zu errichten. Die Vereinigung der ersteren mit dem Institute in Iferten betrachtet P. als einen durch die Ungunst der Verhältnisse gebotenen Notbehelf, und sein hartes Urteil im „Schwanengesang" über die versuchte Verbindung verschiedenartiger Erziehungszwecke in seinen praktischen Unternehmungen [1] ist, obgleich es den von dort ausgegangenen vielfachen und fruchtbaren Anregungen nicht gerecht wird, im Grunde nur eine logische Folge der teleologischen Prinzipien, zu welchen er sich sein Leben lang bekannt hat. Eine Verwirklichung derselben in einer äusseren Schulorganisation ist daher nicht in der verschiedene Stände einem allgemeinen Schema zubildenden Anstalt in Iferten, sondern weit eher inden auf ihre besonderen Bedürfnisse berechneten mannigfaltigen Bildungsformen der pädagogischen Provinz Hofwyl zu finden [2].

Da nach den bisherigen Darlegungen die konkreten Erziehungsziele Pestalozzis aufs engste mit seiner Ansicht von der

[1] „Es ist keine Gemeinkraft in der Natur denkbar, die etwas an sich Widernatürliches zur Naturgemässheit in ihren Mitteln und Wirkungen zu umschaffen vermag, und eine in alle Weltverhältnisse zugleich naturgemäss und befriedigend eingreifende und allen Bedürfnissen des Erziehungswesens in allen Lagen gleich genugthuende, aus einem einzigen Hause und aus einer Verbindung weniger einzelner Menschen hervorgehende Erziehungsmethode ist ein wesentliches Unding". („Schw. Ges." 174). Die Hervorhebungen durch den Druck stammen von P. —

[2] Insbesondere erklärte P. bei seinem Besuche in Hofwyl, am 21. Juni 1811, die Wehrlischule als die Verwirklichung seiner Idee der Armenerziehung (Pupikofer, Leben und Wirken J. J. Wehrlis, Frauenfeld 1857, S. 67: die Bestätigung siehe bei Niederer „Erziehungsunternehmung" I, 282). Dass seine Zustimmung nicht nur auf die Organisation, sondern auch auf die Motive einer gesonderten Armenerziehung auszudehnen sei, dürfte nach dem Gesagten kaum mehr zweifelhaft sein. Die Ausführung ist Fellenbergs, Pestalozzis die Idee. Überhaupt erweist sich hinsichtlich der teleologischen Prinzipien Fellenberg als der verständnisvollere Interpret und Schüler Pestalozzis als Niederer; siehe auch die Darstellung seiner Auffassung der Erziehungsaufgaben durch den Veteranen von Hofwyl, Theodor Müller, bei K. R. Pabst, der Veteran von Hofwyl, Aarau 1861, II, 25).

Gliederung der Gesellschaft zusammenhängen, so ist es, um in den Kern der Sache zu dringen, unerlässlich, den seinen „Ständen" zugrunde liegenden Einteilungsgrund begrifflich zu bestimmen. Da sind zunächst alle politischen Begriffe fernzuhalten. Die Frage der Gleichberechtigung oder Ungleichheit der Bürger bleibt dabei gänzlich unberührt — Pestalozzis Stände sind keine politischen Stände [1]. Wenn er von höheren und niederen Ständen redet, so bequemt er sich einfach dem Sprachgebrauche an, ohne damit feudale oder reaktionäre Vorstellungen zu verbinden. So entschieden er darauf dringt, dass das junge Geschlecht durch den ganzen Ton und Zuschnitt der Erziehung in die gegebenen Formen des menschlichen Daseins hineingebildet werde, so wenig anerkennt er eine Rangordnung der Stände im öffentlichen Leben. So notwendig ihm eine Sonderung der Gesellschaftskreise in der Erziehung zur Entstehung kräftiger, in beruflichen Neigungen und Fähigkeiten stark ausgeprägter Individualitäten erscheint, für so wünschenswert hält er ein Zusammengehen und Zusammenwirken der fertigen Individualitäten, und um so nachdrücklicher tadelt er „eine harte und unnatürliche Sonderung der wissenschaftlich gebildeten und der ohne wissenschaftliche Kultur durchs Leben gebildeten Menschen" . . „die wissenschaftlichen Weisen sollen mit den Weisen des Lebens Hand in Hand schlagen . . . denn die Gebildeten von beiden Klassen gehören der Natur und der bürgerlichen Ordnung gemäss zusammen" (Lenzb. Rede 241). Der Stand ist ihm nur das „äussere Kleid" der Menschlichkeit und bedingt nach seinem Dafürhalten weder den Wert, noch — das Glück der Menschen (vergl. die Ausführungen im „Schweizer Blatt.) Eben darum beklagt er auch den „Studientaumel" seines Zeitalters, welcher viele Menschen ohne inneren Beruf aus ihrer angestammten Lebenssphäre hinaustreibe („Schw. Ges." 96, 118; Geburtstagsrede 1818, 85; Lenzb. Rede 240), weil er darin eine falsche Wertschätzung der intellektuellen und insbesondere der wissenschaftlichen Bildung erblickt.

Aber bei aller Anerkennung der politischen Gleichberechtigung der Bürger bestehen für ihn soziale Unterschiede der

[1] In politischer Hinsicht mag wohl zwischen P. und Fellenberg, dem Berner Patrizier, ein Gegensatz bestanden haben — darauf deutet eine Notiz Niederers bei Morf III, 68 — welcher von Niederer mit einem pädagogischen verwechselt wurde und neben dem von Hunziker mit feinem psychologischen Blick gezeichneten Charaktergegensatz der beiden Männer einer dauernden Vereinigung derselben hindernd im Wege stand.

Menschen [1]. Die Arbeit, welche in der menschlichen Gemeinschaft geleistet werden muss, giebt ihm den von allen politischen Formen unabhängigen und daher in allen politischen Verhältnissen gleichen Anspruch auf Gültigkeit erhebenden Einteilungsgrund der Gesellschaft und damit ein das allgemeine Menschentum determinirendes Prinzip für die Bestimmung des Erziehungszieles, ein Prinzip, welchem in seinen Augen um so mehr Gewicht zukommt, als ihm die Hauptformen der menschlichen Arbeit und des durch sie bedingten Daseins ihrer Vertreter, seine „Stände", in der Natur der Dinge begründet und daher unabänderlich scheinen. Wenn er gleichwohl („Wie Gertrud" XII) die Lebensumstände des Kindes als das „Wandelbare seiner Lage" bezeichnet, so soll damit keineswegs die Veränderlichkeit und Vergänglichkeit derselben ausgesprochen werden. Denn das „Wandelbare" steht nach Pestalozzischem Sprachgebrauch in „Wie Gertrud", wie im nächsten Abschnitt gezeigt werden wird, im Gegensatz zum begrifflich Allgemeinen, zum Wesentlichen und bedeutet daher nichts anderes als das für den Begriff (sc. der Menschlichkeit) Unwesentliche, das Zufällige. Aber dieses Zufällige trägt darum nicht minder den Charakter der Notwendigkeit [2]. Deshalb redet P. von der notwendigen Ungleichkeit der äussern Erziehungsformen, deshalb sind ihm die Berufsstände die von Gott gesetzte Umgebung des Menschen („Ansichten" 54), das Heiligtum seiner physischen Existenz (an Stapfer, bei Morf II, 164.)

[1] Man darf sich nicht darüber wundern, dass nirgends die religiösen und konfessionellen Unterschiede als zielbestimmend hervorgehoben werden. Zwar wird in der Lenzburger Rede (281) verlangt, dass „die Schule in sittlicher Hinsicht Fortsetzung des sittlichen Lebens an der Hand der Mutter und Stärkung des religiösen Sinnes werden soll, der die Basis der mütterlichen Führung zu seiner Sittlichkeit war." Aber dessen ungeachtet bilden die konfessionellen Unterschiede keine wesentliche Bestimmung der Individuallage. Ganz abgesehen von dem wenig beweisenden Zeugnis der Praxis in Iferten, wo die Konfessionen in der Religion getrennt, aber im Übrigen gemeinsam unterrichtet wurden, lag es ja überhaupt in dem Bestreben der Aufklärung, unter deren Einfluss auch P. stand, die konfessionellen Scheidewände zu beseitigen. Darum will er „den heiligen Samen der Religion" nicht zwischen den Dornen und Disteln mönchisch eingeübter, rabbinisch erläuterter, sektenartig belebter und kollektiv (= in Relionsgenossenschaften) verhärteter Religionsmeinungen (d. i. Dogmen) ersticken lassen" (Schw. Ges. 282).

[2] Vergl. „W. G." X, 29 der 2. Ausgabe.

Aber der Mensch ist bestimmbar, zumal in der Periode seiner Entwicklung, wo „das Leben, die häuslichen und bürgerlichen Verhältnisse und die aus ihnen hervorgehenden Gesinnungen, Gewohnheiten, Vorstellungen und Maximen um so tiefer auf den ganzen Menschen einwirken, als er notwendig und bewusstlos von ihnen ergriffen und bestimmt wird" („Ansichten" 34). Darum muss er, der Veränderliche, sich dem Unveränderlichen anpassen. Weit entfernt, die operative Gliederung der Gesellschaft zu Gunsten eines Traumbildes der Humanität (Schweiz. Bl.) durch die Erziehung beseitigen oder verwischen zu wollen, betrachtet sie P. vielmehr als deren „heiligen", d. i. unantastbaren [1] Grund. Und es scheint ihm für die Gesamtleistung der Gesellschaft, wie für das Wohlergehen des Einzelnen am besten gesorgt zu werden, wenn die Erziehung ihre Ziele nach der dem Menschen „am wahrscheinlichsten, caeteris paribus am wahrscheinlichsten" bestimmten Lebenssphäre modifiziert. Daher stellt er der Erziehung, sowohl der häuslichen als einer ihr nachgebildeten kollektiven, die Aufgabe, dass sie den Zögling nicht nur mit Kräften und Fertigkeiten für bestimmte Lebenslagen ausrüste, sondern auch mit „reiner und liebevoller Anhänglichkeit an die wirkliche Wahrheit seiner Individualität, seiner positiven Verhältnisse" erfülle.

So kommt in Pestalozzis Erziehung ein historisches Element. Gegenüber der radikalen Theorie Niederers, welche das Ziel der Erziehung lediglich aus dem allgemeinen Menschheitsbegriff ableitet, ist bei ihm die Überlieferung der von den „Alten" („Schw. Ges." 91, 55; Geburtstagsrede 1818, 11, 15; Lenzburger Rede 115, Schweizerblatt) überkommenen Sitte, Lebensart und -Aufgabe eine Hauptseite der Erziehung — aber nicht die einzige und, an sich betrachtet, nicht die vornehmste. Höher steht die allgemeine Idee der Menschlichkeit: „Es ist offenbar, dass die Realansprüche der individuellen Existenz unseres Geschlechts als Ansprüche der Menschennatur selber den Ansprüchen der Kollektivexistenz desselben allgemein, d. i. in sittlicher, geistiger und physischer Hinsicht hervorgehen (= vorausgehen) und sie sich unterordnen sollen" („Schw. Ges." 113, 136). Die beiden Zwecke stehen zu einander

[1] „In diesem Kreis, in den es Gott von der Wiege an setzte, wirken unnennbare, unzählige Freuden, unnennbare, unzählige Thränen zum gleichen Zweck — die Lage, in die es Gott gesetzt, als eine heilige zu verehren" (An Stapfer, a. a. O.).

in einem Wechselverhältnis: Das allgemeine Menschheitsideal ist ein Korrektiv der Tradition, wie es anderseits erst durch die Aufnahme aller mit der Würde des Ethischen vereinbaren Züge des historisch Gewordenen eine lebensgemässe und lebensfähige Gestalt erhält. —

Nachdem wir nun Pestalozzis Erziehungszwecke und deren gegenseitiges Verhältnis dargestellt haben, schreiten wir zur Erörterung der Mittel, durch welche sie erreicht werden sollen, zur Darlegung seiner Methode. Im Hinblick auf den Anteil Niederers an der unter Pestalozzis Namen erschienenen Literatur der Ifertner Periode und auf seinen Einfluss auf die Pestalozzi-Tradition, dürfte es sich empfehlen, künftig seine Darstellung der Pestalozzischen Ansichten von vornherein mit zu berücksichtigen. Dabei wird sich im folgenden Kapitel wesentliche Übereinstimmung, im letzten jedoch eine neue Divergenz ergeben.

B. Die methodologischen Prinzipien.

Eine authentische Feststellung des Pestalozzischen Sprachgebrauchs hinsichtlich des Wortes Methode enthält die Lenzburger Rede: „Was man in Wahrheit also heissen kann und soll, ist der ganze Umfang des Wesens der naturgemässen Erziehung und gar nicht die beschränkte Ansicht einzelner Erziehungsfächer und Unterrichtsmittel“ (L. R 286). Die Gliederung derselben ist bereits oben angedeutet worden; dem methodologischen Systeme in „W. G.“ liegt ein psychologisches Einteilungsprinzip zu Grunde. Zwar erscheint darin der Unterricht von den übrigen Erziehungsmitteln deutlich abgesondert und mit einer Spezialaufgabe bedacht; aber die in seinem Begriff nicht eingeschlossenen Veranstaltungen der Erziehung werden demselben nirgends, auch nicht in späteren Schriften, unter besonderen Kategorien gegenübergestellt, und ein Versuch, zunächst die Didaktik zu behandeln und darauf ein Kapitel über Hodegetik (oder „Zucht“ oder „Führung“) und vielleicht ein drittes über Diätetik folgen zu lassen, würde zwar dieses Fachwerk mit reichlichem Stoffe füllen können, aber den ursprünglichen Zusammenhang der Ideen nicht deutlich hervortreten lassen. Da es sich für P. auf dem Boden seiner psychologischen Grundanschauung, der Annahme realer Seelenvermögen, um die Ausbildung „selbständiger, ewig von einander getrennter Anlagen und Kräfte“ handelt, deren jede sich „nach ihren

eigenen, inneren Gesetzen" entfaltet (Rede 1818, 4. 6, 10), so schreitet seine methodologische Untersuchung am natürlichsten nach den Hauptkategorien der zu bildenden Kräfte fort, und der Anteil, welchen Schule und Haus, Unterricht und Umgang an ihrer Entwicklung haben, bildet für seine Betrachtung einen untergeordneten Gesichtspunkt und kann es um so eher sein, als er bei seinen Darlegungen nicht eine Schule, sondern eine Erziehungsanstalt, welche neben dem Unterricht über einen vielseitigen Umgang verfügt, die Familie, das Alumnat, im Auge hat. Es empfiehlt sich daher, in der nachfolgenden Darstellung seiner Methodenlehre, in Übereinstimmung mit „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", der Reihe nach zu untersuchen: die intellektuelle, die physische und die sittlich-religiöse Bildung.

Freilich entspricht diese Einteilung nur einem Teil der Erziehungsaufgabe und lässt eine zusammenhängende Darstellung der auf die Erzielung einer Gemeinkraft und der auf die Anpassung des Kindes an seine Verhältnisse gerichteten Massregeln vermissen. P. verbindet diese Betrachtungen mit der Erörterung der einzelnen Hauptseiten der Erziehung, so zwar, dass dem „Wandelbaren der Lage", obgleich es nirgends ausser Acht gelassen ist, hauptsächlich bei der physischen, der „Gemeinkraft der Menschlichkeit" bei der sittlich-religiösen Bildung Rechnung getragen wird. Wir werden daher gegebenen Orts darauf Rücksicht zu nehmen haben.

1. Die intellektuelle Bildung.

Von den drei Hauptseiten der Menschlichkeit hat die Bildung des Geistes in „Wie Gertrud" die ausführlichste Darstellung erfahren, teils weil sie zur Zeit der Entstehung des Buches P. am meisten beschäftigte, teils weil die allgemeinen Prinzipien, welche auch für die physische und moralische Bildung gelten, hier ihre grundlegende Erörterung finden.

Denken ist das Element des Geistes, Begriffe und Urteile sind seine Erzeugnisse Von der allgemeinen Aufgabe des Unterrichts, Bildung zu deutlichen Begriffen und Fertigkeiten, fällt der erste Teil, die Erhebung des Kindes zu deutlichen Begriffen, vorwiegend der Geistesbildung zu, welche daher, ihrem wesentlichen Charakter nach, Unterricht ist. Der Gegenstand der Untersuchung ist daher der Mechanismus, welcher von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen führt. Es wird für die richtige Auffassung desselben förder-

ich sein, wenn wir zunächst die beiden Endpunkte der Entwicklung deutlich machen und hernach die Zwischenstufen untersuchen.

Zunächst bedarf das Ziel dieses Entwicklungsganges eine genauere Fassung. Denn was P. vom Unterricht verlangt, sind nicht sowohl Begriffe, als vielmehr ihre Definitionen, eine Forderung, welche nicht nur die Bildung des Begriffs, sondern auch seine Einordnung in das System, durch Angabe des nächsten Gattungsbegriffs und des Artunterschiedes, voraussetzt. Das ergiebt sich deutlich aus „W. G." X, 26: „Den Definitionen geht wesentlich die Kraft der Beschreibung voraus. Was mir ganz klar ist, das kann ich um deswillen nicht definieren, wohl aber beschreiben, d. i. ich kann von ihm bestimmt sagen, wie es beschaffen ist, aber nicht, was es ist. Ich kenne bloss den Gegenstand, das Individuum — seine Gattung und seine Art kann ich ihm noch nicht anweisen." Man sieht, dass P. aus seinen philosophischen Studien das „Definitio fit per genus proximum et differentias specificas" geblieben ist. Dementsprechend wird das Ziel des Unterrichts (ib.) genauer bestimmt, es sind „deutliche Begriffe und ihr letztes Mittel[1] Definitionen." „Deutlichkeit" erscheint geradezu als der technische Ausdruck für die durch die Definition gewonnene Erkenntnisform. Die Begriffe „verdeutlichen oder definieren" heisst es X, 27, und nach X, 24 muss die Klarheit der Begriffe bearbeitet werden, ehe man dem Kinde „das Resultat derselben, den deutlichen Begriff oder vielmehr die wörtliche Darstellung desselben" zutrauen darf[2].

Dieses Hinarbeiten auf Definitionen hat P. mit seinem Zeitalter gemein. Sein Eifern gegen die fundamentlose Weisheit anschauungsloser Definitionen galt nur der verkehrten Art ihrer Mitteilung in den Schulen, dem Weg zum Ziele; aber dieses selbst zog er nicht in Zweifel, obgleich es mit einem doppelten Fehler behaftet ist. Einerseits ist es zu eng, indem es solche Begriffe, welche keiner Definition fähig sind, ausschliesst (wie z. B. die Individualbegriffe). Anderseits, und das ist sein Hauptfehler, ist es für den Elementarunterricht, für welchen es doch gelten soll, viel zu hoch. Denn wenn der Unterricht auch

[1] D. i. Ausdrucksmittel, denn „Definitionen sind der einfachste und reinste Ausdruck deutlicher Begriffe" (X, 25).

[2] Der Sprachgebrauch ist allerdings nicht durchaus konsequent; X, 26 wird die Definition auch als der Ausdruck der vollendeten „Klarheit" des Begriffs bezeichnet.

darauf hinarbeiten muss, dass die Kinder ihre Begriffe sprachlich ausdrücken können, so führt doch die Forderung, dass es in der logischen Form der Definition geschehe, notwendig zu einem gedächtnismässigen Verbalismus, welchen P. so nachdrücklich bekämpfte. Dass dies auch bei ihm eintraf, bestätigen sowohl die mitgeteilten Proben [1] (III, 44), als das Zeugnis Krüsis („W. G." II, 17 d) [2].

Ein Blick auf den Anfangspunkt der Erkenntnis, von welchem die Erhebung zu Begriffen ihren Ausgang nimmt und welchen wir nun gleichfalls feststellen wollen, zeigt, dass die Entwicklung, welche P. im Auge hat, nicht erst in der Schule, sondern in der Kinderstube, ja, in der Wiege beginnt. Denn er greift auf die Periode zurück, wo der Mensch noch keine einzelnen Dinge unterscheidet, sondern wo „die Welt als ein in einander fliessendes Meer verwirrter Anschauungen vor seinen Augen liegt" (VI, 5). Es zeugt von dem psychologischen Forschergeiste Pestalozzis, dass er den seelischen Vorgang, durch welchen einzelne Anschauungen von dem dunklen Hintergrunde der verworrenen Empfindungsmasse abgehoben und die Dinge im Geiste „von denen gesondert werden, mit denen sie verbunden scheinen" (VII, II, a), ergründen will, wenn auch sowohl das Verfahren das er dabei einschlägt, als die letzten Ergebnisse, zu welchen er gelangt, als verfehlt bezeichnet werden müssen. Was das erstere anbelangt, so war nicht die Beobachtung am „gebildeten Menschen", wie er sich einen verworren und dunkel vor Augen liegenden Gegenstand klar mache (VI, 9), der geeignetste Weg, sich über einen in die früheste Kindheit fallenden inneren Vorgang Licht zu verschaffen. Um so erklärlicher ist es daher, dass P die wahre Ursache desselben, die Bewegung, das Verschwinden und Wiedererscheinen eines Empfindungskomplexes auf ruhendem Hintergrunde, nicht

---

[1] Es sind Definitionen. nicht „Beschreibungen". Z. B.: Eine Glocke ist eine unten offene, weite, dicke, runde, gewöhnlich freihangende Schale, die von unten auf immer enger wird. sich oben eiförmig einbiegt und in ihrer Mitte einen perpendikular und freihangenden Kallen hat, der bei einer starken Bewegung der Schale unten an ihren beiden Seiten anschlägt und dadurch den Ton hervorbringt, den wir läuten heissen". — „Sitzen ist, in einer Stellung, worin der Körper gewöhnlich einen doppelten Winkel macht, auf irgend etwas ruhen". Die Art der Einprägung siehe VII, 43.

[2] „Die von den Kindern auswendig gelernten Beschreibungen von Gehen, Stehen, Liegen, Sitzen ..."

zu entdecken vermochte. Es ist daher nicht zu verwundern, dass sich schon unter seinen Zeitgenossen vielfacher Widerspruch gegen diesen Theil seiner Theorie erhob. Aber da sie an diese mit einer falschen Voraussetzung herantraten, ist ihre Kritik, wie sich aus nachstehender Analyse von „W. G.“ VI, 9 ff ergeben wird, nur teilweise begründet.

Wenn sich der Gebildete einen dunkel und verworren vor ihm liegenden Gegenstand klar machen will, d. h. den Prozess der Isolierung eines Vorstellungskomplexes[1] willkürlich herbeiführt, so richtet er nach P. sein Augenmerk auf folgende 3 Punkte:

a) Wieviel und wie vielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben.
b) Wie sie aussehen, was ihre Form, ihr Umriss sei.
c) Wie sie heissen, um sie durch einen Laut festzuhalten.

Daraus ergeben sich als Anfangspunkte der Erkenntnis: die Zahl als Vorstellung der Einheit oder Vielheit, die Form und das Wort. Auf dieses Resultat gründet P. folgende didaktische Weisungen:

a) Die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewusstsein gebracht ist, als Einheit, d. i. von denen gesondert, mit denen er verbunden scheint, ins Auge zu fassen.
b) Ihnen die Form eines jeden Gegenstandes einzuprägen.
c) Sie mit den Namen derselben so früh als möglich bekannt zu machen.

Zur Begründung der Priorität dieser Merkmale vor den übrigen oder vielmehr vor den eigentlichen Qualitäten der Dinge fügt P. hinzu, dass Zahl, Form, Namen an jedem Ding vorkommen, „die übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden“, nur teils an diesem, teils an jenem bemerkt werden, „wozu noch das kommt, dass diese Eigenschaft (sic!) uns gleich beim ersten Anblick so in die Augen fällt, dass wir verschiedene Gegenstände darnach unterscheiden können“ (VI, 13).

---

[1] Nach Pestalozzis Ausdrucksweise scheint allerdings gerade der Kernpunkt der Frage umgangen zu sein, da der „dunkel und verworren vor ihm liegende Gegenstand“ bereits als ein besonderer erkannt wird. Doch ergiebt sich aus dem Folgenden, dass nur der Ausdruck ungenau ist und wirklich die Frage untersucht wird, wie die Vorstellung von einem Ding entstehe.

Vergleichen wir in den obigen zwei Thesenreihen die korrespondirenden Glieder a) so springt in die Augen, dass hier eine Verwechslung zweier ganz verschiedener Dinge vorliegt. Der erste Satz der letzten Reihe knüpft offenbar an das an, was P. VI, 5 über die Verworrenheit (d. i. das Verbunden- und Zusammensein) der Empfindungen in dem ursprünglichen Chaos gesagt hat, und drückt den Gedanken aus, dass die Vorstellung von einem Ding nur durch die Vereinigung von Empfindungen zu einer ideellen Einheit und deren Isolierung entstehen könne[1]. Aber darin liegt nichts von einer Zahlvorstellung. Die psychische Einheit einer Mehrheit von Empfindungen hat nichts zu thun mit dem arithmetischen Begriff der Einheit, die Vorstellung von einer Lampe z. B. ist etwas wesentlich verschiedenes von der Vorstellung von einer Lampe. So ist also das erste Elementarmittel, die Zahl, nur das Resultat einer Erschleichung.

Was das zweite Elementarmittel anbelangt, so scheint P. in der That der Meinung gewesen zu sein, dass die Form zu denjenigen Merkmalen gehöre, welche an den Dingen zuerst wahrgenommen werden. Diese Ansicht mag zur Einführung des Begriffs der Zahl, da Form und Zahl als die mathematischen Eigenschaften der Dinge enge zusammengehören, mit beigetragen haben.

Deutlich weist das dritte Elementarmittel der Schall oder die Sprache, wieder auf die Entstehung und Isolierung von Dingvorstellungen zurück, und gerade hier ist P. von hervorragenden Zeitgenossen, von Fichte u. a., am meisten missverstanden worden — aus dem einfachen Grunde, weil Fichte bei seinen Bemerkungen die Schule, P. dagegen die Kinderstube im Auge hatte. Wenn Fichte (Reden, Ausgabe von Vogt 209) ausführt, dass im Felde der objectiven Erkenntnis, die auf äussere Gegenstände geht, die Bekanntschaft mit dem Wortzeichen der Deutlichkeit und Bestimmtheit der Erkenntnis für den Erkennenden selbst durchaus nichts hinzufüge, sondern sie nur in den völlig verschiedenen Kreis der Mitteilbarkeit für andere erhebe, so wird man ihm zustimmen müssen, sofern man dabei an den Unterricht denkt. In dieser Hinsicht besteht aber auch kein Gegensatz zwischen ihm und Pestalozzi; denn Fichtes Forderung, dass die Vollendung der Anschauung der Bekanntschaft mit dem Wortzeichen vorausgehen müsse, kehrt

[1] Vergl. „W. G“ VII, 23 a: „Wir erkennen einen Gegenstand im allgemeinen und benennen ihn als Einheit — als Gegenstand“.

bei P. an vielen Stellen wieder. Aber in dem psychischen Schöpfungsprocesse, durch welchen Gegenstände der objektiven Erkenntnis erst erzeugt werden, hat das Wort eine von der neueren Psychologie anerkannte Bedeutung. Einmal bildet es für die neu entstandene Einheit einen Träger, welcher ihr Bestand verleiht und ihre Überführung in höhere psychische Gebilde möglich macht. Anderseits begünstigt die Sprache die Entstehung von Vorstellungen, indem das gehörte Wort die Aufmerksamkeit auf Vorgänge spannt, welche ihm einen Denkinhalt zu geben geeignet sind (Lazarus, Leben der Seele, 2. Aufl. II, 171 ff). Beides hat P. erkannt. Von dem zweiten Falle wird später die Rede sein; der erste liegt hier vor, wenn P. das Erkannte „durch den Laut vergegenwärtigen", die Vergegenwärtigung eines nach Zahl und Form erkannten Dinges „durch die Sprache verdoppeln" will (VI, 10). Aber auch hier verbindet sich mit der richtigen Erkenntnis sofort der Irrtum. Während das Wort VI, 9—11 noch im richtigen Verhältnis zu den Objekten erscheint, indem es vom Empfindungsinhalt deutlich unterschieden wird, wird es einige Zeilen weiter unten mit Zahl und Form in eine Linie gestellt — als eine „Eigenschaft", eine „Beschaffenheit" der Dinge, und damit wird der Grund zu didaktischen Verirrungen gelegt, gegen welche die Kritik Fichte's u. a. offenbar gerichtet war.

Unsere Untersuchung über den Ausgangspunkt Pestalozzis bei der Darstellung des von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen führenden Mechanismus hat daher folgendes Resultat ergeben. P. beginnt mit der Erörterung der Frage, wie aus der anfänglichen chaotischen Vorstellungsmasse des Kindes Anschauungen von einzelnen Dingen entstehen. Als seine ursprüngliche Meinung ergiebt sich Folgendes: 1. die Vorstellung des Dinges entsteht durch Isolierung eines Empfindungscomplexes. 2. Sie ist anfänglich eine dunkle Gesamtvorstellung, in welcher hauptsächlich die Form hervortritt, und wird 3. durch ein Wort fest gehalten. Diese Auslegung findet eine Bestätigung in der technischen Bezeichnung, welche P. für diese niederste Stufe der Anschauungserkenntnis einführt. Diese ist noch keine klare und deutliche, aber im Gegensatz zu der Verworrenheit oder Unbestimmtheit, aus der sie sich eben erhoben, eine „bestimmte", d. h. auf einen bestimmten Gegenstand bezogene Anschauung. Aber nach der dargelegten Verschiebung des Begriffs der „Einheit" bedeutet die „bestimmte" Anschauung eine solche, welche die mathematischen Eigen-

schaften eines Gegenstandes und seinen Namen, ohne die sinnlichen Qualitäten: Farbe, Geruch, Geschmack etc. umfasst, und sie bildet in dieser Bedeutung das Anfangsglied der zu Definitionen führenden Entwicklungsreihe.

Zu der Erschleichung der Zahl kommt aber noch eine zweite, welche sich auf alle drei Elementarmittel erstreckt: Zahl, Form und Schall erleiden im VI. Briefe von Absatz 13—15 einen totalen Bedeutungswandel. Während sie, Abs. 13, noch als die Hülfsmittel erscheinen, durch welche die „bestimmte" Anschauung entsteht, erweitern sich, Abs. 15, diese Anfangspunkte der Erkenntnis zu Erkenntnisgebieten, in deren jedem die ganze Entwicklung von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen durchlaufen werden soll.[1] So gehen die drei Elementarmittel in die drei Elementarfächer, Sprache, Rechnen, Schreiben-Zeichen, über, worin P. in Stanz Unterricht erteilt hatte. Schon dort war er damit beschäftigt, sie auf ihre Elemente zurükzuführen, was mit dazu beigetragen haben mag, dass er gerade diese Elemente mit dem Entwirrungsprozesse des ursprünglichen Empfindungschaos in Verbindung brachte und sie den Qualitäten der Dinge vorangehen liess.

Nachdem nun die beiden Endpunkte der Entwicklung, mit welcher wir uns zu beschäftigen haben, festgestellt sind, wird es sich zunächst darum handeln, sie im Zusammenhang des Ganzen wieder zu erkennen. Dieses wird VI, 5 in drei auf einander folgenden, je dreigliedrigen Sätzen dargelegt, welche wir, um volle Sicherheit über Pestalozzis Meinung zu erhalten, nebst einigen Parallelstellen, mit einander vergleichen müssen.

Die „Kunst" d. i. die methodische Kunst, leitet die Erhebung zu deutlichen Begriffen dadurch, dass sie

I.

a) die Verwirrung aufhebt und die Gegenstände unter sich sondert,
b) die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinigt, wodurch sie klar werden,
c) dieselben nach vollendeter Klarheit zu deutlichen Begriffen in uns erhebt.

„Und dieses thut sie", fährt P. fort, indem sie

[1] Es soll möglich gemacht werden, „uns in allen diesen drei Fächern (Schall, Form, Wort) von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen".

II.

a) die verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt,
b) die vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen verführt,
c) und sie endlich mit dem ganzen Kreise unsers übrigen Wissens in Verbindung bringt.

„Also“, resumiert P., „geht unsere Erkenntnis:

III.

a) von der Verwirrung zur Bestimmtheit,
b) von der Bestimmtheit zur Klarheit,
c) von der Klarheit zur Deutlichkeit hinüber“.

Dazu kommt eine Parallele, VI, 13:

IV.

a) durch das Bewusstsein von Einheit, Form und Namen eines Gegenstandes entsteht eine bestimmte Erkenntnis,
b) durch allmähliche Erkenntnis aller übrigen Eigenschaften eine klare Erkenntnis,
c) durch das Bewusstsein des Zusammenhangs aller seiner Kennzeichen eine deutliche Erkenntnis.

Endlich heisst es, dass der Stufengang in jedem der drei Elementarfächer führen müsse (VI, 15):

V.

a) von dunkeln Anschauungen zu bestimmten Anschauungen,
b) von bestimmten Anschauungen zn klaren Vorstellungen,
c) von klaren Vorstellungen zu deutlichen Begriffen.

Betrachten wir zuerst die Glieder c, welche den Endpunkt der Entwicklung bezeichnen und erinnern wir uns dabei, welche Vorstellung P. mit dem Ausdruck „Deutlichkeit der Begriffe“ verbindet, so ergiebt sich aus I, III, IV, V c die Auslegung von II c. Da diese Sätze nur verschiedene Ausdrücke für die nämliche Sache sein können, so ist unter Verbindung der Anschauung mit unserm übrigen Wissen (II c), gleichwie unter dem Bewusstsein des Zusammenhangs aller Kennzeichen (IV c) die mit der Definition verbundene Einordnung in das System,

die Einsicht in den begrifflichen Zusammenhang gemeint. Ebenso ist in den Gliedern a die Stufe der Bestimmtheit deutlich erkennbar.

Nicht so augenscheinlich ist die Übereinstimmung der Übergangsglieder b, deren Betrachtung wir uns nun zuzuwenden haben. Einerseits soll die „bestimmte“ Anschauung vervollständigt werden (IV b); dadurch wird sie klar. Das wäre somit die Eingangs erwähnte Stufe der Erkenntnis, bei welcher man einen Gegenstand beschreiben, d. i. von ihm sagen kann, wie er beschaffen ist, aber nicht, was er ist. Über diese Bestimmung der „Klarheit“ gehen aber I b und II b hinaus. Die Vorführung eines Gegenstandes in seinen wandelbaren Zuständen (II b) und die Ordnung der Gegenstände im Denken nach ihrer Ähnlichkeit (I b) ist nicht mehr ein blosses Anschauen und Beschreiben, sondern bereits der Anfang eines auf die Bestimmung ihres „Was“ gereichten Abstraktionsprozesses. Wenn nun auch die Grenze zwischen Anschauung und Begriff nicht scharf genug gezogen ist, so ist doch in diesen Sätzen der Gang der Begriffsbildung deutlich erkennbar. Wenn die Anschauungen erst einzeln klar gemacht, hernach die ähnlichen, sich nur durch wandelbare Zustände unterscheidenden zusammengestellt werden, so ist eben dadurch die Möglichkeit gegeben, die wandelbaren Zustände als soche, d. i. als zufällige[1] zu erkennen, und es erübrigt nur noch, nun auch das Wesentliche von dem Zufälligen abzulösen. Das geschieht nun unter c durch die Definition.

Zur grösseren Sicherheit empfiehlt es sich, mit der hier gegebenen Entwicklung den vorausgehenden (V.) Brief zu vergleichen, wo der Gang von den dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen in umgekehrter Ordnung dargestellt wird. Voran steht das Ziel des Bildungsprocesses, der Begriff: „Alle Dinge, die meine Sinne berühren, sind für mich nur insoweit Mittel, zu richtigen Einsichten zu gelangen, als ihre Er-

[1] „Wandelbar“ ist die stehende Bezeichnung für das begrifflich Unwesentliche, das Zufällige. W. G. X, 31: „Das Wesen desselben (des Gegenstandes) im Unterschied von seinen wandelbaren Beschaffenheiten.“ Ähnlich „W. G.“ V. — „Schw. Ges.“ 97: Das Kind soll die Tiere, die sich seiner Anschauung darbieten nach ihren wesentlichen Teilen und abänderlichen Beschaffenheiten kennen lernen. — Daraus ergiebt sich die Bedeutung des Ausdrucks: „das Wandelbare seiner Lage“ (siehe 239).

scheinungen mir ihr unwandelbares, unveränderliches Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustande oder ihrer Beschaffenheit in die Sinne fallen machen (V, 2. a.). Das Mittel dazu ist „das Zusammenstellen von Gegenständen, deren Wesen das nämliche ist“ (d). Aber zuvor müssen die Gegenstände einzeln zur Klarheit gebracht werden (e. f.).

Da P. bei dieser ganzen Auseinandersetzung an sinnliche Anschauungen denkt, so beruht die erste Erkenntnisstufe wesentlich auf einer Thätigkeit der Sinne. Die Abstraktion ist ihm aber auch bei den aus der Sinnlichkeit stammenden Begriffen ein rein geistiger Vorgang, welcher den Vorstellungen inhaltlich nichts mehr beizufügen vermag. Daraus folgt für ihn die grundlegende Bedeutung der Anschauung für alle Erkenntnis. „Das letzte Ausreifen eines jeden Begriffs ist wesentlich von der vollendeten Kraft seines ersten Entkeimens abhängig. Alles, was nicht in seinem Keime vollendet ist, das wird in seinem Wachstum verkrüppelt“ („W. G.“ X 27, 28).

Angesichts dieser fundamentalen Bedeutung der Anschauung für die Geistesentwicklung dürfte es am Platze sein, auf ihr Wesen noch etwas näher einzugehen. „Deutliche Begriffe sind nur diejenigen“, heisst es X 23, „zu deren Klarheit die Erfahrung nichts mehr beizutragen vermag,“ d. h. deren Klarheitsstufe die Erfahrung nach allen Seiten erschöpft hat (Ähnlich II, 17, d). Die Anschauungen sollen Erfahrungen an wirklichen Dingen sein. Das ist vielleicht dasjenige didaktische Prinzip, welches für Pestalozzi zu allererst feststand. Bemerkenswert sind in dieser Hinsicht die Aufzeichnungen in seinem pädagogischen Tagebuch über die Erziehung seines Jaqueli (1774), welche uns erkennen lassen, wie er sein Söhnchen zu der Beobachtung anleitet, dass das Wasser abwärts fliesse, das Holz im Wasser schwimme, Steine hingegen zu Boden sinken (bei Morf I, 127). Wer in der Jugend die Papillons nicht mit eigenen Händen hascht, sagt er „Schweizerblatt“ II, 47, und nicht über Berg und Thal springt, Kräuter zu suchen, der wird trotz aller Pultarbeit in seinem Fache nicht weit kommen und Irrtümern ausgesetzt sein, denen er sonst nicht ausgesetzt wäre. Man erinnere sich ferner seiner Bemerkungen über den Schulgarten, über den Besuch der Werkstätten der Handwerker in „Lienhard und Gertrud“ und endlich der eingehenden Ausführung im „Schwanengesang“ (97), am Ende seiner pädagogischen Laufbahn: das Kind soll wenige Säugetiere, Fische, Vögel seiner wirklichen Umgebung, aber diese genau

kennen lernen; es soll den wechselnden Zustand des Wassers, seine verschiedenen Gestalten als Tau, Regen, Dunst, Dampf, Reifen, Hagel, seine Wirkungen und seinen Einfluss in allen diesen Zuständen auf andere Naturgegenstände, die Auflösung des Salzes und des Zuckers in der Küche, die Wiederherstellung desselben aus seinem nassen Zustand in den trockenen und seine Krystallisierung ... mit elementarischer Genauigkeit beobachten. Die Berichte über die Schulreisen (Morf IV, 24, Lenzburger Rede 195), diejenigen von Vulliemin (Kehrs Pädagog. Blätter VIII, 329) und Kröger (240) über den ersten geographischen Unterricht — die Spaziergänge, Messungen, Beobachtungen in der Umgebung von Iferten und die Nachbildungen des Beobachteten in einer bildsamen Masse[1] — alle diese Zeugnisse beweisen, wie sehr es Pestalozzis Idee war, die Geistesbildung auf wirkliche Erfahrung zu gründen, zugleich aber auch den Grundsatz: Das Leben bildet, zum didaktischen Prinzip zu erheben. Keine gemalte Welt sollte die Stelle der wirklichen vertreten. Die Lenzb. Rede bekämpft nachdrücklich den in den Schulen herrschenden Bilderkultus, welcher dem Kinde nicht nur das, was es in der Natur nicht sehen könne, sondern auch das, was es jeden Tag in der Natur selbst wahr und vollkommen sehen kann, in Abbildungen vorführe (L. R. 40)[2]

Wir haben nun in der bisherigen Erörterung den Gang von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen in seine Stufen abgeteilt und diese Stufen näher bestimmt. Der Gegenstand, welchem wir uns nun zunächst zuwenden wollen, ist der zeitliche Verlauf dieses Entwicklungsganges. Aus dem bisher Gesagten ergiebt sich, dass derselbe bereits in der Wiege beginnt; die bestimmte Anschauung fällt in die früheste Kindheit und bezeichnet die Periode der ersten Vorstellungs- und Sprachbildung des Kindes. Danach möchte es scheinen, als handle es sich hier nicht um eine Gliederung des Lernprocesses im engeren Sinne des Wortes, sondern um den Verlauf der kindlichen Geistesentwicklung im ganzen. Die

[1] Über den Anteil Toblers an der Erfindung dieser Methode siehe Keller in Kehrs „Päd. Bl.“ a. a. O.

[2] Mag dieser Passus der L. R. von Niederer stammen, worauf der vorausgehende litterarhistorische Exkurs und der Umstand, dass sich Ähnliches in der „Erziehungsunternehmung“ I, 64 findet, schliessen lassen, so ist er doch unzweifelhaft im Sinne Pestalozzis (vergl. „W. G.“ I, 49; dagegen lässt II, 23 doch auf den Gebrauch von Bildern schliessen).

Bestätigung dieser Vermutung ergiebt sich aus Pestalozzis Darstellung des Stufengangs des Sprachunterrichts, dessen Aufgabe gleichfalls darin besteht, uns von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen (VII, 23). Derselbe liefert nicht nur ein ausgeführtes Beispiel dieses Stufenganges, sondern zugleich diejenige Bearbeitung der Ideen Pestalozzis, welche dieser selbst als sein eigenstes Werk [1], als die Frucht gründlicher Studien [2] bezeichnet, woraus wir nicht nur für diesen Teil, sondern für die ganze Folge unserer Untersuchung die Gewissheit der absoluten Authentizität alles dessen, was wir der Pestalozzischen Sprachlehre entnehmen, schöpfen können.

Im II. Briefe (49) von „W. G.“ wird das Thema der ganzen sprachmethodischen Untersuchung zum voraus angeklungen. Zu der Bemerkung Fischers, dass in der Sprache die Resultate aller menschlichen Fortschritte niedergelegt seien und es nur darauf ankomme, sie auf ihrem Wege psychologisch zu verfolgen, macht P. die Anmerkung: „der Faden dieses psychologischen Verfolgens muss in der Natur der Sprachentwicklung selbst gesucht werden“. Die Ausführung dieser Idee findet sich im VII. und X. Briefe, und zwar enthält der siebente Brief den Stufengang der „Schall-Lehre“, der zehnte seine Begründung. Für unsere Untersuchung empfiehlt es sich, die letztere voranzustellen. Wegen der „ewigen Gleichheit der Menschennatur“, sagt P. (X, 14), muss die Sprachlehre „mit dem ursprünglichen Gang, durch welchen die Natur selber unsere Sprachkraft zu der Kunstkraft erhoben, in welcher wir sie besitzen“, in Übereinstimmung gebracht werden. Dieser Satz enthält gewissermassen eine Nominaldefinition des Prinzips der Sprachbildung. Um seine reelle Bedeutung zu erkennen, ist es notwendig festzustellen, was P. unter dem ursprünglichen Gang der Natur versteht. Ist es der historische Gang, welcher die Menschheit auf ihren jetzigen Punkt der Entwick-

[1] „Mein ganzes Verdienst, das ich in Rücksicht meines Einflusses auf die Bearbeitung der Elementarbildung anspreche, bezieht sich einzig auf das Fach des Sprachunterrichts. Ich habe mir dieses Fach allein durch persönliches Nachforschen eigen, und darin selbständig zu wirken, mich fähig zu machen gesucht („Schw. Ges.“ 50).

[2] In dieser Hinsicht wird (Morf IV, 612) bezeugt, dass P. „in früheren Jahren“ mit Herder in Korrespondenz gestanden habe.

lung gebracht hat? Ist es der psychologische Gang, welchen jedes sich selbst überlassene Individuum vermöge der seiner Natur innewohnenden Anlagen notwendig einschlagen müsste, ohne dass es dabei darauf ankommt, ob dieser Gang historisch auch wirklich befolgt worden ist? Diese Frage hat schon Tillich in einer „Anzeige der vorzüglichsten Schriften über die Pestalozzische Lehrart"[1] aufgeworfen, und er hat sich für die letztere Ansicht entschieden; dass er aber hinsichtlich der Sprachentwicklung die Meinung Pestalozzis nicht getroffen, geht aus den Ausführungen „W. G." X 12—14 unzweifelhaft hervor. „Die Natur brauchte Jahrtausende, unser Geschlecht zur vollendeten Sprachkunst zu erheben, und wir lernen jetzt dieses Kunststück, zu dem die Natur Jahrtausende brauchte, in wenigen Monaten: aber dennoch müssen wir — wir dürfen nicht anders — mit der Erlernung der Sprache bei unsern Kindern eben den Gang gehen, den die Natur in Rücksicht auf diesen Gegenstand mit dem Menschengeschlecht ging" (X, 12). Wenn ferner (X, 19) von einer „ersten Epoche der Völkerbildung" die Rede ist, so ergiebt sich klar, dass P. die historische Entwicklung der Sprache im Auge hat, und offenbar, um diese zu erforschen, korrespondierte er mit dem Verfasser der 1770 von der Berliner Akademie gekrönten „Abhandlung über den Ursprung der Sprache"[2], dessen Einfluss auf die Pestalozzische Sprachtheorie auch deutlich erkennbar ist. Doch hält es P. oder vielmehr der Redakteur der L. R. für notwendig, zu betonen, dass die Entwicklung und der Unterricht nicht „alle die Umwege, Krümmungen und Verirrungen durchlaufen, oder wenigstens mehr oder minder darstellen" müsse, „die das Menschengeschlecht, wenn es bloss nach seinem empi-

[1] A. a. O. 2. Heft, 292, Anm.: „Man ist noch nicht darüber einverstanden, was der Naturgang eigentlich sei. Man denkt sich einerseits den historischen Gang, welchen der Mensch bei seiner Entwicklung bisher verfolgt hat, und unter gleichen Umständen immer befolgen wird, so z. B. Rousseau und seine Anhänger. Andernteils versteht man darunter den an sich notwendig bestimmten Gang der Entwicklung, auf welchem die menschlichen Anlagen überhaupt entfaltet werden können, ohne darnach zu fragen, ob dieser Gang historisch auch so rein befolgt worden ist. In dem letzteren Sinne fassten ihn Pestalozzi, Kant und alle diejenigen, welche von dem apriorischen Standpunkte ausgingen."

[2] Joh. Gottf. Herder, Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Berlin 1772.

rischen Gange ins Auge gefasst wird [1], durchlaufen hat" (L. R. 8). Diesen abgekürzten historischen Gang bezeichnet er als organisch-genetischen [2]. Mag diese Stelle von Niederer stammen, so hat P. selbst in „W. G." wiederholt den Gedanken ausgesprochen, dass die „Kunst" den Gang der Natur beschleunigen und das Kind auf dem kürzesten Wege zum Ziele führen müsse („W. G." VI, 5; X 31). Allerdings ist daselbst nur gemeint, dass die Bildung des Kindes nicht den zufälligen Gelegenheiten der „blinden Natur" überlassen werden dürfe (vgl. X, 30). Allein es ist doch von vornherein wahrscheinlich, dass P. denselben Grundsatz auf den historischen Naturgang übertragen habe. Daraus erklärt es sich, dass im VII. Briefe, wo der geschichtliche „Progressionsmarsch" der Menschheit auf die Sprachbildung des Individuums übertragen werden soll, die aus demselben gewonnenen Lehren als ein Hülfsmittel betrachtet werden, um den Gang der „blinden" Natur zu „vergeschwindern [3]."

Von diesem Standpunkte aus muss es sich für P. einerseits darum handeln, die Hauptstufen der Sprachentwicklung

---

[1] Diese Bemerkung ist wahrscheinlich gegen Tillich gerichtet, welcher an der angezogenen Stelle fortfährt: „Der ersteren Ansicht zufolge muss der Mensch im kleinen alle Stufen durchlaufen, welche das Menschengeschlecht durchlief, durch Sinnestäuschung und allmähliche Berichtigung zur Wahrheit und zum Ziele einzig und allein auf dem Weg gelangen, den er selbst auffindet. Im zweiten Verstande soll der Mensch unmittelbar zur Wahrheit und den geradesten Weg zum Ziele aller menschlichen Bildung hingeführt werden.

[2] Dass dieser das Historische in sich schliesse, wird in der Anm. ebend. ausdrücklich gesagt.

[3] „Und hier (sc. bei der Sprachlehre) sehe ich mich auf dem Punkt, in welchem sich die eigentliche Form zu öffnen anfängt, nach welcher die Kunst durch Benutzung der ausgebildeten Eigenheit unseres Geschlechts, der Sprache, dahin gelangen kann, dem Gange der Natur in unserer Entwicklung gleichen Schritt zu halten. Doch was sage ich? (sc. doch was rede ich von gleichem Schritt!) die Form eröffnet sich, worin der Mensch, nach dem Willen des Schöpfers, der Natur und ihrer Sinnlichkeit den Unterricht unseres Geschlechts aus den Händen reissen soll, um ihn in die Hand der bessern Kräfte zu legen, die er seit Jahrtausenden in sich selber entwickelt; die Form eröffnet sich, wie das Menschengeschlecht, selbständig, wie der Mensch der Entwicklung seiner Kraft die bestimmtere und umfassendere Richtung und den schnellern Gang geben kann, zu deren Entwicklung die Natur ihm nur Kräfte und Mittel, aber keine Leitung gegeben hat."

— „Epochen“ nennt er sie (X, 15) — festzustellen, anderseits diejenigen des Unterrichts darnach zu bestimmen. P. unterscheidet drei Epochen:

I. In der ersten Epoche war die Sprache „eine mit Mimik vereinigte Schallkraft, die die Töne der belebten und unbelebten Natur nachahmte.“

II. In der zweiten Epoche erhob sich der Mensch zur Bezeichnung einzelner Gegenstände mit einzelnen Worten und mit Hieroglyphen. „Anschauen und Benennen“ ist das Charakteristikum dieser Periode.

III. In der dritten Epoche gelangte der Mensch dazu, auffallende Unterscheidungsmerkmale der Gegenstände, ihres Thuns und ihrer Kräfte zu bemerken und zu benennen. „Viel später entwickelte sich die Kunst, das einzelne Wort vielbedeutend zu machen“ und durch Flexion und Zusammensetzungen der Wörter quantitative und qualitative, räumliche und zeitliche Beziehungen auszudrücken. Diese Vollendung der Sprachkunst wird jedoch nicht als eine neue (vierte) Epoche aufgeführt, sondern in die dritte mit eingerechnet [1].

Betrachtet man nun die Gliederung der Schalllehre oder die aufeinanderfolgenden Stufen der Sprachbildung beim Kinde (VII, 1), so erkennt man den kulturgeschichtlichen Gang derselben auf den ersten Blick.

I. Die Tonlehre umfasst die Mittel, die Sprachorgane zu schulen, und übt das Kind in einzelnen Tönen und Tonreihen.

---

[1] Die Anlehnung an Herder hinsichtlich der ersten zwei Perioden — die dritte ist nur eine Fortbildung der zweiten — ist unzweifelhaft. Die Periode der Töne ist bei Herder eine pathognomische Interjektionsepoche. Der Mensch muss im ersten überraschenden Augenblick jede lebhafte Empfindung in einem Laut äussern (a. a. O. 5). Kein Bedacht, keine Überlegung, das blosse Gesetz einer empfindsamen Maschine leitet ihn, die geschlagene Saite thut ihre Naturpflicht — sie klingt! Die zweite Epoche trägt einen spezifisch verschiedenen Charakter. An die Stelle des unwillkürlichen, automatischen „Geschreis der Empfindungen“ tritt ein Handeln aus Vernunft oder, wie Herder verbessert, um Missdeutungen zu vermeiden, ein besonnenes Handeln. Die sich besonnen übende Seele sucht ein charakteristisches Merkmal an dem Gegenstande. Die Gehörseindrücke liefern ihr die ersten und dienen auch zur Bezeichnung analoger Gesichtsempfindungen. Das charakteristische Merkmal wird innerliches Merkwort, wird Name des Angeschauten (55, 75). So folgt also auf eine Epoche der Töne eine Epoche der Namengebung.

II. Die Wortlehre umfasst die Mittel, einzelne Gegenstände kennen zu lehren. Der Zusatz (VI, 18): „Wortlehre oder vielmehr Namenlehre" beweist, dass es sich wesentlich nur um Benennung der Gegenstände handelt.

III. Die Sprachlehre umfasst die Mittel, uns über alles, was wir an den Gegenständen erkennen, auszudrücken, und zerfällt

a) in Bemühungen, das Kind zu lehren, sich über Zahl und Form auszudrücken.

b) in Bemühungen, das Kind zu lehren, sich über alle übrigen Merkmale der Gegenstände, sowie alles, was wir an ihnen vermittelst der Einbildungs- und Urteilskraft (wofür anderwärts auch Abstraktionskraft steht), erkennen, auszudrücken.

Diese letzten Ausführungen weisen deutlich wieder auf den Gang von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen, wie wir ihn oben kennen gelernt haben, zurück. Die Epoche der Wort- oder Namenlehre ist die Stufe der Bestimmtheit [1]. In der ihr vorausgehenden Periode, worin das Kind und der Urmensch ihre Sprachorgane schulen, wo das Wort noch nicht erfunden ist, kann nur von verworrener Erkenntnis die Rede sein, während Klarheit (die Benennung aller Merkmale) [2] und Deutlichkeit (das Ergebnis der Urteilskraft und des Abstraktionsvermögens) in die Epoche der „Sprachlehre" fallen [3].

[1] Pestalozzis ursprünglicher Idee gemäss handelt es sich in der Wortlehre nur um die Auffassung des Gegenstandes als Einheit (VII, 23, a) und seine Benennung; Zahl und Form sind der „Sprachlehre" zugewiesen.

[2] Bemerkenswert ist ein Brief Toblers an Pestalozzi vom September 1801 („W. G." erschien im Oktober des nämlichen Jahres), worin Tobler bemerkt: „Ich habe nun die Anschauung in der Naturgeschichte angeordnet. Sie nennen den 2. Kurs dieser Anschauung: Bezeichnung der charakteristischen Eigenschaften". Dieser zweite Kurs ist offenbar die Stufe der klaren Anschauung. Der vorausgegangene erste wird also die Stufe der Bestimmtheit repräsentieren.

[3] In „W. G." sind die Stufen der Namengebung und „der Bezeichnung der charakteristischen Merkmale" (Tobler) deutlich von einander geschieden. Die „Namenlehre" besteht in Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern. Das Kind soll dabei nicht nur lesen lernen, sondern in seinem Gedächtnis Materialien aufspeichern „für ein Haus, das man später bauen will" (W. G. VII, 19) Es ist zu beachten, dass dieses Bild ein Zusatz zur 2. Ausgabe ist, die zeitliche Trennung von „Wortlehre" und „Sprachlehre"

Infolge dieses engen Zusammenhanges zwischen den beiden Entwicklungsreihen geht P. von der Darlegung seiner Sprachtheorie im X. Briefe zu jener Erörterung über Klarheit und Deutlichkeit über, aus welcher sich Eingangs die Definition als Unterrichtsziel ergeben hat, und in deren Verlauf er nochmals den ganzen Entwicklungsgang von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen folgendermassen zusammenfasst (X, 27): Dieser „ruft einer Kettenfolge aller Darstellungen der physischen Welt, die von der Anschauung einzelner Gegenstände zu ihrer Benennung . . ., zur Bestimmung ihrer Eigenschaften, d. i. zur Kraft ihrer Beschreibung . . ., zur Kraft, sie zu

somit von P. noch in seiner letzten Periode ausdrücklich bestätigt wird. Dazu steht nun aber eine Stelle im „Schw. Ges." (6?), woselbst der Satz ausgeführt wird, dass der Gang der Natur bei der Erlernung einer fremden Sprache identisch sei mit dem Gang der Natur bei der Erlernung der Muttersprache, im Widerspruch. Zwar heisst es zunächst in völliger Übereinstimmung mit dem Bisherigen: „Das Erlernen der Muttersprache geht beim Kinde unbedingt vom Eindruck der Objekte aus, die es durch die Anschauung sinnlich erkannt hat und deren Namen seinem Ohr bekannt und seinem Munde geläufig gemacht worden sind. An das Erkennen und Aussprechen der Namen dieser Objekte schliesst sich — allmälich, aber langsam — das Erkennen der Beschaffenheit und der Wirksamkeit derselben, der Zeit- und Beschaffenheitswörter, die ihnen zukommen, an". Aber während es eben hiess, dass der Fortschritt langsam und allmählich geschehen müsse, fährt nun P. fort: „Der Fortschritt dieses Redenlernens von den Objekten zu den Beschaffenheitswörtern und von diesen zu den Zeitwörtern ist durchaus nicht eine Stufenfolge rücksichtlich der Zeit". Und er begründet dies mit dem Hinweis darauf, dass das Kind im Verkehr mit seiner Umgebung alle Wörter „in einer innigen des Erkennens und Redens halber sehr vorteilhaften und lehrreichen Verbindung in Phrasen kennen lerne, die es die Bedeutung der einzelnen Wörter und das Wesen ihres Zusammenhanges unter einander . . . merken, ahnen und allmählich begreifen zu machen geeignet sind". Eine Nutzanwendung von dieser Erkenntnis macht P. jedoch nur beim fremdsprachlichen Unterricht, bei dessen Beginn das Kind die oben dargelegten Stufen in seiner Muttersprache bereits durchlaufen hat, und auch hier beschränkt sie sich im wesentlichen darauf, dass die grammatischen, insbesondere die Flexionsformen in Verbindungen wie folgende auftreten: aquila ferox, aquilae ferocitas, aquilae insidias tendere, aquilam capere, ab aquila capi, wobei die Schüler nur das Substantiv mit seinen Formen ins Auge zu fassen, die beigefügten Wörter aber unbeachtet zu lassen haben (vergl. Mager, Moderne Humanitätsstudien III, 102 und „Schw. Ges." 105).

verdeutlichen oder zu definieren, allmählich fortschreitet. Die Entwicklung der Erkenntnis geht mit derjenigen der Sprache Hand in Hand; es sind nur zwei Seiten einer und derselben Geistesentwicklung, ja man erhält, wie von dem hochgespannten Ziele der Geistesbildung, so auch von der ganzen Darstellung des Weges zu demselben, den Eindruck, dass P. dabei weniger die Formen der *Erkenntnis*, als die ihnen entsprechenden Formen des *sprachlichen Ausdrucks* im Auge gehabt habe.

Da nun die Stufen der Sprachbildung *Perioden* der kindlichen Entwicklung bedeuten, da ferner die Stufen der Erhebung zu deutlichen Begriffen sich im wesentlichen mit jenen decken, so muss das Nämliche auch von ihnen gelten. Die Entwicklung des menschlichen Geistes ist daher, nach Pestalozzis Auffassung, sowohl in der Geschichte der *Gattung*, als im nachahmenden Fortschritte des *Einzelnen* ein Gang von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen. Eine *begriffliche Auffassung* der Welt ist das Endziel dieser Entwicklung, welches die Menschheit als Ganzes erreicht hat, zu welchem jeder Einzelne hingeführt werden muss. Eine Periode der Aufnahme *klarer Anschauungen* ist die Vorstufe jenes Ziels, welche die Gattung bereits hinter sich, jeder Neugeborene noch vor sich hat, und welche für ihn eingeleitet wird, wie sie für die Gattung begonnen hat, mit einer vorläufigen Unterscheidung der Gegenstände durch ihre *Benennung*.

Wenn wir von Pestalozzis individueller Ansicht über seine primären und secundären Eigenschaften der Dinge absehen, was wir um so eher thun dürfen, als die „klare" Erkenntnis die „bestimmte" in sich schliesst, so ergeben sich für den Gang der kindlichen Geistesentwicklung zwei Hauptabschnitte: eine *Periode der Anschauung* und eine *Periode ihrer logischen Bearbeitung*. In der That lässt sich in „W. G." (I, 43, 51) und schon im *Schweizerbl.* (II, 52) die Sonderung der ersten von der zweiten erkennen, und die *Lenzb. Rede* (197) hat für jene auch den Schulausdruck „*Anschauungsepoche*" des kindlichen Alters, nach dessen Analogie man für die zweite die Bezeichnung „*Begriffsepoche*" bilden dürfte.

Nach dieser Fesstellung der Hauptstufen der kindlichen Gesamtentwicklung sind es zunächst zwei Punkte, welche einer Erörterung bedürfen, ihre innere zeitliche Grenze und die Art des Übergangs von der ersten zur zweiten. Wenden wir uns

zuerst der letzten Frage zu: Wie findet der Übergang vom Anschauen zum Denken statt? Eben dadurch, dass nachdem das Kind einmal in die Begriffsepoche eingetreten ist, innerhalb des Umfangs eines jeden zu bildenden Begriffs der Fortschritt von der Klarheit zur Deutlichkeit wiederholt wird. Das ergiebt sich aus verschiedenen Stellen in „W. G.“; das kräftigste Zeugnis dafür findet sich aber an anderer Stelle, welche auch deshalb ausführlich erwähnt zu werden verdient, weil sie wie keine andere Pestalozzis klare Einsicht in den Gang des Abstraktionsprocesses beweist. Er schreibt in der Vorrede zur „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse“, II. Heft (Zürich 1803): „Wenn die Mutter dem Kinde Erbsen, Blätter, Steinchen, Hölzchen oder was es ist, zum Zählen auf den Tisch legt, so muss sie, indem sie auf einen dieser Gegenstände hinweist, ihm nicht sagen: das ist Eins, sondern das ist ein Hölzchen, das ist ein Steinchen, und hinwieder, wenn sie auf zwei solche Gegenstände hinweist, muss sie nicht sagen: das ist zweimal eins oder zwei, sondern: das ist zweimal ein Steinchen, ein Blatt oder zwei Steinchen, zwei Blätter u. s. w.

Wenn nun die Mutter also das Kind verschiedene Gegenstände als z. E. Erbsen, Steinchen u. s. w. als ein, zwei, drei u. s. w. erkennen und benennen lehrt, so bleiben bei der Art, wie sie selbige dem Kinde zeigt und vorspricht, die Wörter eins, zwei, drei immer unveränderlich stehen, hingegen die Wörter Erbsen, Steinchen, Hölzchen verwechseln sich allemal mit der Abwechslung des Gegenstandes, den sie ihm als eins, zwei, drei in die Augen fallen macht, und durch dieses fortdauernde Bleiben des einen, sowie durch das fortdauernde Abändern des andern, sondert sich dann im Kinde der Abstraktionsbegriff der Zahl, das ist das bestimmte Bewusstsein der Verhältnisse von mehr und minder, unabhängend von den Gegenständen, die als mehr oder minder dem Kinde vorgestellt werden, ab.“ Doch soll es nicht zu einer vollständigen Abtrennung des Begriffs vom Konkreten kommen. Denn „das unauslöschliche Bewusstsein der dem Kinde vor Augen stehenden Realverhältnisse,“ heisst es an anderer Stelle (XV), müsse die Übungen an der Tabelle (mit unbenannten Zahlen, welche daher erst später auftreten dürfen) stets begleiten.

Diese Ausführungen in der „Anschauungslehre der Zahlverhältnisse“ bilden einen Kommentar zu den einschlägigen Stellen in „W. G.“ (VII, 78, a; VIII, 3 ff; II 17, c) und zugleich eine unmissverständliche Erklärung der daselbst

(„W. G." VIII, 3) auftretenden Bezeichnung der Zahlen als „Verkürzungsmittel"; die Zahlen sind eben Begriffe. Darnach ist auch der erste Satz, womit in „W. G." die Betrachtung über das zweite Elementarmittel, die Form, beginnt, [1] zu deuten. Wie die Zahlen, so sind auch die geometrischen Figuren abgezogene „Verkürzungsmittel," deren jedes durch einen besonderen Abstraktionsprozess abgeleitet werden muss. Daher wird denn auch im „Schw. Ges." (70) der früher so hoch angepriesene Lehrgang nach den auf das Quadrat gegründeten Anschauungstabellen als verfehlt bezeichnet. [2]

Aus diesen Erörterungen ergiebt sich, dass der „Gang von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen" bei P. in doppeltem Sinne genommen wird: einmal als der Verlauf der menschlichen Geistesentwicklung im Ganzen, das andere Mal als der psychische Mechanismus, welcher auf einer gewissen Entwicklungshöhe begriffliche Gebilde erzeugt. Diese beiden Entwicklungsfolgen, die psychogenetische und die psychologische oder die Stufen im Grossen und die Stufen im Kleinen, werden im Pestalozzischen Kreise deutlich unterschieden. [3] So schreibt Niederer in der Verteidigungsschrift („Erzieh. Untern." I, 77): „die Stufenfolge, welche die Methode anspricht, fasst wesentlich zwei Richtungen in sich, deren genauere Einsicht und Sonderung, theoretisch nicht minder als praktisch, der bisherigen Pädagogik gefehlt hat." Von diesen beiden Stufenfolgen bezieht sich nun die eine „auf die Darstellung eines jeden Gegenstandes des Wissens von seinen Anfangspunkten aus bis zur umfassenden Kenntnis seiner Natur und seiner Verhältnisse."

[1] „Der Lehre von ihr geht das Bewusstsein der Anschauung geformter Dinge voraus" (W. G. VII, 50).

[2] „Die Kunst der naturgemässen Zahlen- und Formenlehre veranlasst den Schüler „Gegenstände der Anschauung in sich selbständig zusammenzustellen, zu trennen und zu vergleichen, und wir hatten sehr Unrecht, sie aus dem Quadrat unsrer Anschauungstabellen wie einen Deus ex machina hervorzaubern zu wollen."

[3] Ironisch bemerkt der Bericht der schweiz. Tagsatzungskommission: „Abstufung ist daher auch eins jener Worte, die im Institut herrschend sind." („Erziehungsunternehmung" I, 79). Gegnerischerseits wurde überhaupt vielfach an der Schulsprache des Instituts Anstoss genommen, und die Lenzburger Rede sieht sich veranlasst, die Notwendigkeit kurzer Kunstausdrücke zu betonen (L. R. 22).

Die zweite Entwicklungsreihe „fasst einen viel höheren Begriff, den der mit dem Alter eintretenden Entwicklungsepochen in sich, welche die Natur im Menschen und von diesem aus auch in den Gegenständen der Erkenntnis und Thätigkeit herbeiführt.“ Nach einer unzutreffenden Vergleichung derselben mit den Vegetationsfolgen am Baume fährt er fort: „Das Kind als Vernunftwesen, d. h. die Humanität in ihm, hat nämlich verschiedene Epochen, von denen jede mit der andern in der innigsten Verbindung steht, und bei denen durch die vorhergehende allemal die folgende vorbereitet wird [1].“ Die erste derselben ist die „Epoche der Elemente,“ deren Übereinstimmung mit der „Anschauungsepoche“ sich später zeigen wird; die zweite „die Epoche der Begriffe, des Gefühls und der Phantasie,“ wobei die Verantwortlichkeit für die Gleichstellung von Gefühl und Phantasie mit den Begriffen Niederer überlassen werden muss. Endlich kennt er noch eine dritte Epoche, die „Stufe der Vernunfterkenntnis“ oder der Ideen (das Wort im Sinne Kants genommen, als die auf das Unbedingte und die Totalität der Bedingungen gerichtete Erkenntnis). Diesem Ziele der Entwicklung begegnen wir wieder in der Lenzb. Rede (30), wo der Verstand die Begriffe, die Vernunft die Ideen erzeugen soll. Da es sich aber sonst in Pestalozzis Schriften nirgends findet, so muss diese dritte Epoche als eine Zuthat Niederers angesehen werden.

Was nun die Frage nach der inneren zeitlichen Grenze der beiden Hauptstufen der kindlichen Geistesentwicklung anbelangt, so ist zu bemerken, dass sich genaue Bestimmungen darüber bei P. nicht finden. Zwar bezeichnet Kröger (a. a. O. 125) als den Beginn „der zweiten Lebensstufe, wo das Kind das einzelne Wahrgenommene zu Begriffen erhebt,“ den Anfang der Schulzeit, also (nach „Schw. Ges.“ 188, 189) das 6. -- 8. Altersjahr. Dann müsste die Anschauungsperiode mit der „Epoche der Wohnstubenbildung“ („Schw. Ges. 180) zusammenfallen. Das ist aber keineswegs die Meinung Pestalozzis. Denn die Lenzb. Rede (280) erklärt das Kind als „geistig schulfähig,“ wenn nach der Bereicherung seines Geistes mit vielseitigen Beobachtungen, als der Fundamente der Urteilskraft, „die Fähigkeit, von gereiften einzelnen Erfahrungen und

[1] Im Original heisst es infolge einer Verstellung des Wörtchens „durch“: „Die vorhergehende allemal durch die folgende.“

Ansichten allgemeine Schlüsse zu ziehen und eine verständige Anwendung davon zu machen, in ihm geweckt und belebt ist." Also soll die logische Bearbeitung der Eindrücke bereits in der Epoche der Wohnstubenbildung beginnen, und in der That ist auch das oben mitgeteilte Beispiel von der Bildung der Zahlbegriffe einer Anweisung für Mütter entnommen.

Anderseits ist die Aufnahme von Anschauungen mit der Wohnstubenbildung noch lange nicht abgeschlossen; denn die Schule „muss in intellektueller Hinsicht Fortsetzung und Erweiterung des freien und lebendigen Anschauens der Natur sein" (L. R. 281) daraus ergiebt sich, dass die Grenze zwischen Anschauungs- und Begriffsstufe nicht gradlinig verläuft, ein Schluss, welcher sich auch mit der Art des Überganges von der einen zur andern wohl verträgt. Da der Abstraktionsprozess in jedem Teile des kindlichen Erfahrungskreises von vorn beginnen muss, so ist es leicht denkbar, dass es, je nach der Beschaffenheit der gegebenen Anschauungen und der zu bildenden Begriffe, hier früher, dort später geschehe. Es wird daher zur weiteren Aufklärung des Wechselverhältnisses zwischen den beiden Erkenntnisstufen dienen, wenn wir untersuchen, einerseits welchem Begriffsgebiete P. die Aufgabe zuweist, den Übergang von der anschaulichen zur begrifflichen Erkenntnis einzuleiten, anderseits, welche leitende Rolle dem Erfahrungskreise des Kindes auch in der Zeit, wo es zu logischen Operationen reif ist, zukommt. Beide Fragen finden im „Schw. Ges." die ausführlichste Erörterung.

Auf die erste derselben antwortet „Schw. Ges." 70: „Die Elementarbildung . . . erkennt in der Zahl- und Formenlehre die einfachsten Mittel, den Übergang der gebildeten Anschauungskraft zu der ausgebildeten Denkkraft naturgemäss zu befördern, und die eigentliche Basis dieses höheren Vermögens, die Abstraktionskraft der menschlichen Natur solid zu entfalten." Von der gebildeten Kraft, zu zählen und zu messen, geht die erste Anregung zur logischen Bearbeitung klar erkannter Gegenstände aus („Schw. Ges." 26, s. auch 98). Diese zum Abstrahieren anregende Kraft der Zahl und der Form beruht auf der Allgemeinheit ihres Vorkommens in der sinnlichen Welt; das Kind „sieht die Gegenstände, in deren Anschauung das Wesen dessen liegt, was gezählt und gemessen werden kann, im millionenfachen Wechsel seiner Grundformen vor seinen Augen" („Schwanen Ges." 70). Das ist offenbar schon in „W. G." gemeint, wenn daselbst (VII. 24, 25) Zahl und Form

als die ersten physischen Allgemeinheiten, die wir von den Dingen abstrahieren, bezeichnet werden [1]. Die Form- und Menge-Abstraktion vollzieht sich infolgedessen fast von selber („Schw. Ges." 98, 70) und kann daher durch künstliche Veranstaltungen schon in einer sehr frühen Periode der Kindheit herbeigeführt werden. [2]

Während aber nach untenhin immer noch eine Epoche der Kindheit übrig bleibt, welche jeder Art von Begrifflichem, auch den mathematischen Abstraktionen, unzugänglich und nur für Anschauungen empfänglich ist, tritt der umgekehrte Fall in der ganzen Elementarbildungszeit nirgends ein. Es folgt schon aus der Natur des Abstraktionsprozesses, dass jeder zu bildende Begriff eine Wiederholung und Auffrischung des bereits erworbenen zugehörigen Anschauungsvorrates voraussetzt, wo dieser aber lückenhaft ist, es zunächst einer Vervollständigung desselben bedarf, ehe die logische Arbeit beginnen kann. Wo aber das nötige Erfahrungsmaterial nicht zu beschaffen ist, da muss auch von der Ausbildung von Begriffen abgesehen werden. Der kindliche Erfahrungskreis bestimmt daher nicht nur den Ausgangspunkt, sondern auch den Horizont des Denkens („Schw. Ges." 61, 62). Betrachtet man die Anschauungs- und die Begriffsregion als zwei konzentrische Kreise, so darf wohl die erste die letztere, aber niemals diese jene überragen. [3] Der nämliche Grundsatz, welcher die Anschauung des Kindes an seine Individuallage kettet — das Leben bildet — hält auch sein Denken in diesen Grenzen: „Für den handarbeitenden Mann ist die genugthuende und kraftvolle Ausbildung seiner Sinne und Glieder zum Dienst alles dessen, was seinen Lebenssegen begründet, die Stufenleiter, auf welcher er sich zum richtigen und ihn in seiner Lage erhebenden Denken emporzuheben berufen ist" („Schw. Ges." 131, ähnlich 91, 88).

[1] Über den Wert, welchen P. der Mathematik beilegt, siehe ferner „Schw. Ges." 91 und 97; „L und G." Teil III, Kap. 71: IV, Kap. 23

[2] Über den Zusammenhang dieser Priorität von Zahl und Form mit philosophischen Traditionen siehe den letzten Abschnitt.

[3] „Das Gleichgewicht der Kraft ... bildet und erhält sich nur, wenn die Verhältnisse, die Übungen, die Umgebungen, kurz der Stoff der Vorstellungen und Begriffe so reich sind als das Denken darüber." (Niederer, „Erziehungsunternehmung" I, 193.)

Dieser Zusammenhang muss im Ganzen wie im Einzelnen fest gehalten werden. P. kennt keine isolierten Denkübungen. Jeder Versuch, die Kinder durch willkürliche und widernatürliche Ausdehnung oberflächlicher und einseitig ins Auge gefasster Reflexionsgegenstände oder durch „das unnatürliche und widernatürliche Voreilen der Erlernung logischer Regeln" denken zu lehren, ist nur dazu geeignet, die Denkkraft „widernatürlich in sich selbst aufzudunsen, zu verwirren, abzuschwächen und stille zu stellen." Es giebt nur ein Mittel, denken zu lernen, nämlich: Übung im sorgfältigen und richtigen Zusammenstellen, Trennen und Vergleichen von Anschauungsgegenständen („Schw. Ges." 130, 69, 70, 74).[1]

Hier ist vielleicht der Ort, die Frage zu untersuchen, ob man berechtigt sei, als das Ziel der intellektuellen Schulung bei P. sogenannte formale Bildung zu bezeichnen, wie es von „manchen deutschen Elementarpädagogen, die das Pestalozzische aus zweiter Hand hatten" (Mager, Moderne Humanitätsstudien III, 384), geschehen ist. Die Voraussetzung dafür wäre vorhanden. Einerseits gehört Kraftbildung in der That zur Aufgabe der Erziehung, anderseits liesse die Annahme selbständiger und realer Seelenvermögen die Folgerung zu, dass jede durch Übung — gleichviel an welchem Stoff — auf einen gewissen Grad der Entfaltung gebrachte Kraft, ohne weiteres, in der nämlichen Stärke auch auf jedem andern Gebiete hervortreten, d. h. formal wirken werde. Aber aus Pestalozzis Ausführungen über die Bildung der Denkkraft geht nicht hervor, dass er diesen Schluss gezogen habe. So sehr er, im „Schw. Ges." noch mehr als in den früheren Schriften, alles geistige Geschehen als die Wirkung ursprünglicher Seelenkräfte aufzufassen scheint, so schützt ihn doch sein Sinn für das Thatsächliche, die „Anschauung des Individuellen" davor, aus seiner psychologischen Grundanschauung die formell richtigen, aber mit der Erfahrung nicht übereinstimmenden Konsequenzen zu ziehen. Eben auf die Erfahrungsthatsache, dass die „Denkkraft" bei einem und demselben Menschen in einem Fache sogar logisch

[1] Bei deren Behandlung auf der Anschauungsstufe natürlich alle für diese geltenden Vorschriften zu beachten sind. Bei unzureichender Erfahrung werden auch sie zu oberflächlich und einseitig ins Auge gefassten Reflexionsgegenständen. Aus dem gleichen Grunde erklärt sich Pestalozzis Abneigung gegen die „Wortanalytik" der Katechese (W. G. II, 8): Zuviel begriffliche Belastung bei schwachem konkreten Unterbau.

durchgebildet, in einem andern nur dürftig entfaltet sein kann, gründet er das Postulat, dass die Stufenleiter ihrer Entwicklung in denjenigen Verhältnissen und Umgebungen gesucht werde, in welche die spätere Wirksamkeit des Zöglings „am wahrscheinlichsten" fällt. „Tausendfache Erfahrungen zeigen uns . . . wie zahllose . . . selber wissenschaftlich gebildete Menschen bei ihrer Führung nicht dahin gebracht worden sind, sich das ernste, forschende Denken in ihrer Lage und in ihren Verhältnissen und für diese habituell zu machen, wie sie vielmehr in allem Thun des Lebens, das ausser dem Kreise ihrer wissenschaftlichen Berufs- und Liebhabereibildung liegt, rücksichtlich ihres Denkens, Forschens und Überlegens äusserst ungewandt in der Welt und ihren Umgebungen dastehen" („Schw. Ges." 91). Das Denken erscheint daher in den didaktischen Anweisungen Pestalozzis nirgends als eine allgemeine Kraft des Geistes, sondern als ein Phänomen, welches sich innerhalb umgrenzter Gedankenkreise entfaltet. Ja, seiner Geistbildungslehre müsste es als Mangel angerechnet werden, dass sie uns darüber, wie die in besonderen Gebieten entwickelte Denkkraft allgemein oder formal wirkend werden könne, im unklaren lässt, wenn die Nichtbeachtung dieser Frage nicht in den Beschränkungen des Pestalozzischen Erziehungszieles ihre Rechtfertigung und Erklärung fände.

So wenig als bei der Denkkraft handelt es sich bei den übrigen intellektuellen Kräften, der Anschauungs- und der Sprachkraft („Schw. Ges." 21, 22, 46 ff., 59, 86 ff.) um eine allgemeine Kraftbildung. Wenn („Schw. Ges." 98) von „Anschauungsübungen" die Rede ist, so folgt aus dem Hinweis auf die Gegenstände der individuellen Lage, woran sie stattfinden sollen, dass P. auch hier nicht bloss formale Übungen, sondern die Aneignung eines bestimmten Vorstellungsmaterials im Auge hat. Die ganze intellektuelle Bildung ist gerichtet auf den Erwerb eines konkreten Bildungsinhalts nach einem bestimmten Bildungsgesetz. Es ist der Kreis der durch die Individuallage des Kindes bedingten Erfahrung, logisch bearbeitet, sprachlich beherrscht. Daher kann die Lenzburger Rede (18) mit Recht von der Methode sagen: „Unterricht und Lehre an die Umgebung der Menschennatur und ihres Seins selber anknüpfend, kommt sie dahin, nicht nur den bisherigen Gegensatz zwischen Elementar- und angewandtem Unterricht, sondern auch zwischen der Formal- und Realbildung und ebenso zwischen einer sogenannten vorbereitenden Kraftent-

wicklung zur Wissenschaft und dem Wissenschaftlichen selbst [1], wie er in der bisherigen Form stattfand, ganz aufzuheben. Sie bildet, wie es ewig in der Natur der Menschheit liegt, die Kraft und das Organ zur Wissenschaft durch Mitteilung wahrhaften Wissens und erzeugt wahrhaftes Wissen umgekehrt durch die Entfaltung des Organs der Wissenschaft." Mag diese Stelle Niederers Redaktion erkennen lassen, so stimmt sie doch mit Pestalozzis Ausführungen im „Schw. Ges." völlig überein. Ebenso handelt er daher im Geiste seines Meisters, wenn er den „Missverstand, die Elementarbildung zur blossen Formalbildung zu stempeln", als durchaus unpestalozzisch bezeichnet [2].

Freilich so ganz harmlos war Pestalozzis psychologische Grundanschauung für seine Didaktik doch nicht. Das Auswendiglernen des „unsinnigsten Gallimathias" („W. G." I, 42), die mühseligen Buchstabierübungen aus dem Gedächtnis (Stanzer Brief 69), das berühmte „Loch in der Tapete" sind auf die Übung realer Seelenvermögen berechnete Veranstaltungen des Unterrichts und als solche keine bizarren Einfälle, sondern der Ausfluss einer, allerdings falschen, theoretischen Voraussetzung.

Ähnlich verhält es sich mit dem sattsam bekannten Verbalismus, in welchen der Pestalozzische Sprachunterricht ausartete. Man hat auf den Widerspruch desselben mit dem

---

[1] Aus der Korrespondenz der Glieder ergiebt sich die Bedeutung des Ausdrucks „angewandter Unterricht". Der „angewandte" oder der „Anwendungsunterricht" ist nach Pestalozzischem Sprachgebrauch der auf Aneignung positiver Kenntnisse gerichtete Unterricht (Vergl den Bericht an die Eltern [Seyffarth, XVII, 113, 150]) und da dieser Zweck auf späteren Stufen stärker hervortritt als auf früheren, der höhere wissenschaftliche Unterricht. Daraus erklärt sich eine Stelle in Niederers Briefen an Tobler (22. Hornung 1803): „Der glücklichste Gedanke für Dich und P. wäre Deine Übernahme des Anwendungsinstituts"; ferner der Gegensatz der Entfaltungs- und der Anwendungskräfte (s. o. S. 233).

[2] „Erziehungsunternehmung" 1, 145 erklärt er, „dass der Missverstand, die Elementarbildung, wie Gruner und nach ihm eine Menge anderer, zur blossen Formalbildung zu stempeln, auf einseitigen, mechanischen Begriffen beruht, die der ächte Methodiker, wie der Erzieher, durchaus verwerfen muss."

Von dem Missverständnis Gruners wird im letzten Abschnitt die Rede sein. Die Auffassung Magers (a. a. O.) ist in Punkt 2 und 7 auch nicht ganz zutreffend, wo er die Elementarbildung in einen Gegensatz zu den Anforderungen des Lebens stellt (Vergl auch 148).

Prinzip der Anschauung als wirklicher Erfahrung zu oft hingewiesen, als dass es nötig wäre, denselben hier nochmals darzulegen. Aber es ist von Interesse, in dem Zerrbilde der speciellen Didaktik die Züge der Ideen wieder zu erkennen und in der unrichtigen Anwendung der oben dargestellten Prinzipien diese selbst bestätigt zu sehen.

Vor allem hat man sich daran zu erinnern, dass P. bis ans Ende seines Lebens von dem einen Wunsche beseelt war, die Wohnstubenschule möglich zu machen, und in der Hintersassenschule zu Burgdorf wie in dem Glanze von Iferten sich unablässig bemühte, die Elementarmittel für die Hand der Mütter zu bearbeiten. Die Nomenklaturen der „Wortlehre" oder der Stufe der „Bestimmtheit" sind eine bewusste Nachahmung der natürlichen Entstehung des kindlichen Sprach- und Vorstellungsschatzes in der Wohnstube. Das Kind soll sich den „Schall und Laut eines grossen Teils einer wissenschaftlichen Nomenklatur" aneignen, weil es dadurch wenigstens den Vorzug geniesst, den ein Kind, das in einem grossen Geschäftshause von der Wiege auf täglich mit den Namen von zahllosen Gegenständen bekannt wird, in seiner Wohnstube geniesst" (W. G. I, 43).

Hier haben wir es nun mit dem oben bereits angedeuteten zweiten Dienst zu thun, welchen das Wort der kindlichen Geistesbildung leistet. War es oben dazu bestimmt, die eben entwirrte rohe Gesamtvorstellung festzuhalten, so soll es hier, bei der Nomenklatur, dem Zwecke dienen, vor jedem sachlichen Inhalt, wie ein Netz (Steinthal) bereitgehalten, bei gegebener Gelegenheit eine Vorstellung aufzufangen. Dass der Vorzug der Wohnstube des Kaufmannskindes nach Pestalozzis Meinung in der That in dieser psychologischen Bedeutung des Wortes beruhe, geht aus seinen Ausführungen im „Schw. Ges." (59) deutlich hervor: „Dem Begriffe der Gegenstände mit der Geläufigkeit des Lauts, der sie bezeichnet, voraneilend, bleibt der Begriff (= die Vorstellung) des durch ihn bezeichneten Gegenstandes dem Kinde vom Augenblick an, in dem es den Gegenstand des Lauts selber durch die Anschauung vereinigt erkannt, unauslöschlich [1]."

[1] Auch hier hat P. die Kinderstube im Auge; denn er fährt fort: „Es ist deshalb für die Ausbildung der Sprachkraft ein grosser Vorteil, wenn das Kind von der Wiege an in Umgebungen lebt, in denen viel und über vielerlei gesprochen wird"

Für die Kinderstube ist das eingeschlagene Verfahren durchaus „naturgemäss.“ Hier geht die Bildung der Vorstellung in sehr vielen Fällen den im „Schw. Ges.“ beschriebenen Weg: Im Anfang ist das Wort, damit verbindet sich ein Minimum von Denkinhalt, welcher durch die Erfahrung allmählig bereichert wird, bis endlich Inhalt und Wort, von einander unabhängig gedacht, als Sache und Zeichen unterschieden werden (vergl. Lazarus, a. a. O. 183)[1]. Indem aber P. die Methode der Kinderstube auf die Schule („W. G.“ II, 17) übertrug, öffnete er einem leeren Wortunterrichte Thür und Thor[2]. Derselbe erhielt noch weitere Nahrung durch eine eigentümliche Umbildung der Herder'schen Sprachtheorie. Da die Sprache in der That ursprünglich „Rückgabe aller Eindrücke ist, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf unser Geschlecht gemacht hat („W. G.“ VII, 46), da ferner nach Herder der Eindruck eines Dinges auf alle von einer Gattung einartig sein und von allen mitfühlend vernommen werden musste (a. a. O. 6), so hielt es P., vielleicht auch unter dem Einfluss älterer Traditionen von einer gewissen Realität des Wortes[3], für möglich, „am Faden ihrer (sc. der Sprache) ausgesprochenen Töne beim Kinde eben die Eindrücke selbst wieder hervorzubringen, welche beim Menschengeschlecht diese Töne gebildet und veranlasst haben“ („W. G.“, ib). Und diese Idee nahm ihn so sehr gefangen, dass darüber das Prinzip der Anschauung verdunkelt wurde. So wurden die Sachen durch die Worte verdrängt, und an die Stelle der Naturerfahrung trat — das Wörterbuch (W. G. VII, 34 ff). Aber dieser Widerspruch ist, wie sich aus seiner Genesis ergiebt, nicht sowohl ein Gegensatz

[1] Daher ist es die Probe des Verständnisses, der völligen Sonderung von Sache und Zeichen, wenn man das Aufgefasste mit eigenen Worten wieder giebt Auch dieser Gedanke findet sich gelegentlich bei Pestalozzi: „Wenn der junge Lindenberger eine Viertelstunde hernach von dem redete, was der Lieutenant eben erklärte, brauchte er schon kein Wort mehr von seinen, sondern hatte schon eigene Bilder und Ausdrücke, welche zeigten, dass er das, was er sage, ganz aus dem Seinigen nehme“ („L. u. G.“ Teil III, Kap. 78).

[2] „Wenn die Familie die Schleusen der Sprache ohne Hemmung öffnen darf, dann hat die Schule desto ernster darüber zu wachen, dass nur verstandene Worte vom Schüler gehört und gebraucht werden“ (Lazarus 181).

[3] Siehe G. Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam. Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädag. XXII. 20.

zwischen Theorie und Praxis des Pestalozzianismus, als welcher er öfters dargestellt wird, als vielmehr ein Gegensatz zwischen zwei an sich berechtigten, aber hinsichtlich des Umfangs ihrer Gültigkeit nicht genau abgegrenzten Prinzipien.

Die 25 Jahre, welche bis zum „Schwanengesang" folgten, haben an diesem Verhältnis wenig geändert. So richtig einerseits das Verhältnis der „Sprachkraft" zur „Anschauungs- und „Denkkraft" als ein Dienstverhältnis dargestellt wird, wobei das Wort als etwas Sekundäres nachträglich zur Sache hinzutritt („Schw. Ges." 21, 46 ff), so beweist doch die Beibehaltung diesem Grundsatze diametral entgegengesetzter Vorschriften [1] (ib. 99, 102, 104), wie nahe bei einander oft auch widersprechende Gedanken wohnen.

Ausser den Stufen, in welchen der Aufstieg zur begrifflichen Erkenntnis im grossen und im kleinen verläuft, kommen für die Geistesbildung zwei Grundsätze in betracht, welche den Gang des Unterrichts innerhalb der einzelnen Stufen bestimmen. Beide sind bei P. enge mit der Darstellung des Ganges von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen verflochten, erfordern aber wegen des begrifflich Neuen, das sie enthalten, eine gesonderte Betrachtung. Der erste derselben ist **das Prinzip des elementarischen Fortschreitens** im Unterricht. Die Herleitung des Unterrichts aus seinen ersten Elementen ist nach Niederer („Erziehungsunternehmung" I, 77) ein Hauptgrundsatz der Methode, der aber unmöglich begriffen und fruchtbar gemacht werden könne, ehe die Bedeutung dessen, was Element heisst, ins Licht gesetzt sei. Aber leider begnügt er sich, ohne uns die Erklärung zu geben, deren Übergehung er der Tagsatzungskommission zum Vorwurfe macht, mit dem Satze, dass der wahre Begriff eines Elementes etwas Neues, Pestalozzi Eigentümliches sei [2]. Aber auch bei diesem selbst vermissen wir die von Niederer verlangte genaue Bestimmung jenes Begriffs und sehen uns daher auf den Weg des Auslegens und Schliessens verwiesen. Und zwar empfiehlt es

---

[1] Nur die Rubrizierung der Wörter „W. G." VII, 34 ff. wird in der zweiten Ausgabe des Buches als „Resultat unreifer Ansichten" fallen gelassen.

[2] Nach ihm Mager (a. a. O.) 148.

sich aus dem bereits angegebenen Grunde, sich auch hier in erster Linie bei Pestalozzis sprachmethodischen Erörterungen Rats zu erholen.

Im X. Briefe von „W. G.“, welcher die leitenden Gesichtspunkte für die Sprachbildung überhaupt enthält, wird mit der kulturgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit auch die Elementarisierung des Unterrichts in Verbindung gebracht. „Die Natur verkennt die vielseitigen und künstlichen Zusammensetzungen der vollendeten Sprachkunst in der ersten Epoche der Völkerbildung zur Sprache ganz und gar, und das Kind versteht die Zusammensetzungen so wenig als der Barbar; es gelangt wie dieser nur allmählich durch dauernde Übung in einfachen Zusammensetzungen zur Kraft, die verwickelten zu begreifen.“ Daher muss es zuerst in den elementarischen Sprachformen jener ersten Kulturepoche geübt und von da „in eben der Stufenfolge“ zum Gebrauch der gebildeten Sprache emporgehoben werden, „in der die Natur das Menschengeschlecht zu derselben emporhob.“ Dass wir es hier nicht mit der allgemeinen Geistesentwicklung der Gattung und des Individuums, welche in breiten Stufen von der Verworrenheit zur begrifflichen Erkenntnis aufsteigt, sondern mit einer neuen Art des Fortschritts zu thun haben, geht aus Absatz 14 des nämlichen Briefes deutlich hervor, wo beide Stufenfolgen einander gegenüber gestellt werden. Jene Entwicklungsstufen, durch welche die Auffassung der Aussenwelt im Subjekte bedingt wird, umspannen in der Geschichte des Menschengeschlechts Jahrtausende; der Einzelne durchläuft sie in seinem Jugendalter [1]. Aber in jeder dieser Klassenstufen [2] „muss er den langsamen progressiven Schritt halten, den die Natur ihm in der Entwicklung der Völker zur Sprachkunst vorgezeichnet hat.“ Dieser progressive Schritt innerhalb der Klassenstufen, der gleich langsam sein soll, wie der Gang der Natur, kann sich offenbar nicht auf die Erhebung von Klassenstufe zu Klassenstufe beziehen, welche, im Gegensatz zu jenem, im Individuum in beschleunigtem Tempo verlaufen muss; er bezeichnet vielmehr das langsame Vorschreiten, welches, wie im folgenden Ab-

[1] „In wenigen Monaten“ (X, 12) ist ein hyperbolischer Ausdruck

[2] Im Text heisst es von der letzten, der Stufe der „Sprachlehre“: „Aber auch in dieser Klassenstufe muss er . . .“ – folglich auch in den andern, was sich auch aus dem folgenden Absatz (X, 15) ergiebt.

satz (15) und kurz vorher (X, 10) ausgeführt wird, durch die elementarische Gliederung des Lernstoffes bedingt ist.

Aus der Verbindung dieses letzteren Prinzipes mit dem Gange der kulturgeschichtlichen Entwicklung der Menschheit (Absatz 19 und 14) möchte man schliessen, dass nach Pestalozzis Meinung sowohl die „wahren" Elemente der Sprachbildung, als ihr elementarisches Fortschreiten auf historischem Wege festzustellen seien. Noch deutlicher tritt dieser Gedanke im „Bericht an die Eltern" von 1807 hervor; und zwar dahin erweitert, dass überhaupt in den Anfängen der Wissenschaften die Ausgangspunkte des Elementarunterrichts zu suchen seien. Nach jenem Bericht (bei Seyffarth XVII, 147) besteht die „Elementarführung" darin, dass „das Kind auf den Weg gestellt wird, den der Erfinder einer Wissenschaft selbst nahm und nehmen musste." Wenn sonach das erste Element auf die erste Erfindung oder den ersten Schritt zu einer solchen (der ja selbst auch Erfindung ist) zurückgeht, so ist es nur konsequent, wenn die historische Reihe dieser Schritte, die Geschichte der Wissenschaft, die Reihe der Elemente oder den Faden der elementarischen Einführung in dieselbe bestimmt [1].

Welcher Anteil an dieser Verallgemeinerung des ursprünglich für die Sprachbildung aufgestellten Prinzips Niederer zukomme, lässt sich kaum feststellen. Aber eben weil es nur eine Verallgemeinerung eines Pestalozzischen Gedankens und

---

[1] Unser Kind wird auf den Weg gestellt, den der Erfinder einer Wissenschaft selbst nahm und nehmen musste. Es wird ihm der Faden ihrer Erweiterung und die Stufenfolge der Ausbildung, welche das Menschengeschlecht in ihr durchlaufen hat, in die Hand gegeben, dass es an diesem Faden die vorhandenen Hülfsmittel wesentlich selbstthätig und selbständig auffassen und brauchen und an ihm so weit gehen kann. als seine Kräfte reichen."

Damit ist in Verbindung zu bringen Lenzburger Rede 11 und 12: „Die Gesamtkultur des Menschengeschlechts macht einen notwendigen Teil des in seinem Wesen (dem Wesen des Menschen) gegründeten Daseins aus". Ihre volle Bedeutung kann nur durch die historische Betrachtung deutlich erkannt werden. „Diese Kultur giebt ... über den Gang seiner Entfaltung, über seine Bedürfnisse zum Behufe der Erziehung eben so ursprüngliche Aufschlüsse. In diesem Geiste und nach dieser Ansicht geht die Methode nicht nur auf das Ursprüngliche der Menschennatur, sondern ebenso auf das Ursprüngliche jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes und jedes Wissens, Könnens und Wollens ... zurück."

zwar eines Gedankens aus demjenigen Gebiete ist, auf welches sich Pestalozzis Studien konzentriert hatten, so kann hier von einem Gegensatze zwischen Pestalozzi und Niederer nicht die Rede sein und muss der im „Bericht“ dargelegte Gang der Elementarführung als im Sinne Pestalozzis angesehen werden. Demnach scheint dieser die Geschichte der Menschheit in doppeltem Sinne als eine Lehrmeisterin anzuerkennen, einmal indem er darin ein Analogon zur inneren Entwicklung des Subjects des Unterrichts, dann indem er in ihr ein Prinzip für die Bearbeitung des Unterrichts-Objectes findet.

Der Grundsatz, den Zögling auf den Weg der Erfinder der Wissenschaften zu stellen, war ein kühner, zielweisender Gedanke [1], welcher, aus der allgemeinen Idee eines kulturgeschichtlichen Ganges der Geistesbildung entsprungen, der Möglichkeit seiner Verwirklichung weit vorausgeeilt war. Nicht nur verfügte im Pestalozzischen Kreise niemand über die nötige Fachgelehrsamkeit, um auch nur eine dieser Bahnen zu überblicken; die Wissenschaft jener Tage hatte sich überhaupt mit ihrer eignen Geschichte noch wenig befasst. Aber wenn es auch in Iferten zu keinem bedeutenderen Versuch dieser Art gekommen, wenn die Idee selbst in dieser Allgemeinheit — da der geschichtliche Gang vielleicht nicht immer der psychologisch vorteilhafteste ist — nicht festzuhalten ist — so ist doch Dezennien später auf Grund umfassenderen historischen Wissens abermals daran erinnert worden, die Geschichte der Wissenschaften bei ihrer methodischen Bearbeitung zu Rate zu ziehen. Diesterweg erklärt wenigstens hinsichtlich einer derselben, der Astronomie, dass ein psychologischer Unterricht in diesem Fache „schönstens mit der Geschichte der Wissenschaft übereinstimme“ [2] (Populäre Himmelskunde, 9. Aufl. 1876, S. 117).

Neben der historischen Auffassung des Elementarischen machte sich aber bei P. von Anfang an eine andere, aus dem Leben der organischen Welt stammende Ansicht desselben geltend, welche vor jener den Vorzug leichter Anwendbarkeit hatte

[1] Der in der Geschichte der Pädagogik allerdings schon früher aufgetreten war; so empfahl Baco die genetische Methode, wobei der Lehrer seine Schüler auf dem Wege in die Wissenschaft einführe, auf welchem er selbst zu ihr gelangt ist (Raumer, Geschichte der Pädagogik I[3], 382).

[2] Vergl. Willmann, Didaktik II, 258. Andere Stimmen siehe bei Capesius im Jahrb. für wissenschaftl. Pädagogik XXI, 121.

und sie allmählich völlig verdrängte. P. liebte es, die Entfaltung des kindlichen Geistes unter dem Bilde des organischen Wachstums zu betrachten, und glaubte nach Analogie des letzteren in der Stetigkeit der Übergänge das Wesen eines wahrhaft elementarischen Fortschreitens zu erkennen. Jeder neue Begriff sollte ein „kleiner, fast unmerklicher Zusatz“ zu dem bereits Gelernten sein („W. G.“ IV, 14. 10). P. war sich zwar bewusst, dass er damit ein Gesetz der physischen Welt auf die geistige übertrage. Aber „ich wusste“ — bemerkt er, ohne uns zu sagen, woher — „dass sie (die Gesetze der menschlichen Geistesentwicklung) mit denen der physisch-sinnlichen Natur die nämlichen sein mussten“ („W. G.“ IV, 14). Hiegegen erhebt schon Kröger (a. a. O. 108) berechtigte Bedenken, und in der That braucht man sich nur an die Bedingungen der Aufmerksamkeit, des Interesses zu erinnern, um in der Unmerklichkeit der Fortschritte ein Prinzip zu erkennen, welches die Methode wieder vor eine schiefe Ebene führen musste. Allerdings war es ursprünglich so gemeint, dass die Grösse der Erkenntniszusätze mit dem Wachstum des kindlichen Geistes gleichen Schritt halten sollte. Aber bei der angenommenen Vorbildlichkeit des Wachstums der Pflanze konnte die Abstufung des Lernstoffes nicht weit genug getrieben werden, und so verschob sich der „wahre Begriff“ des Elementarischen in denjenigen der Lückenlosigkeit, mit deren Namen man unzählige Spielereien und Pedanterien zu rechtfertigen versuchte [1]. Elementarisch und lückenlos ist daher im Pestalozzischen Sprachgebrauch eines und dasselbe. Zuweilen findet sich dafür auch der Ausdruck: „Vom Leichtern zum Schwerern“ (so „Schw. Ges.“ 35), eine im Grunde nichtssagende Bezeichnung, da ja, eben infolge des elementarischen Fortschreitens des Unterrichts, der Grad der subjektiven Leichtigkeit oder Schwierigkeit desselben sich gleich bleiben soll.

Diese Verschiebung des Begriffs des Elementarischen war um so folgenreicher, als gerade dieser Teil der Methode, weil er am engsten mit Pestalozzis Lebensideal, der Wohnstubenschule, zusammenhing („Schw. Ges.“ 35. 23), ihm am meisten am Herzen lag und den grössten Teil seiner Kraft und Zeit in Anspruch nahm. Daher giebt auch das Problem der Auffindung und richtigen Anordnung der Elemente späterhin dem Ganzen

[1] Vergl. die Buchstabenzusammensetzungen im Stanzer Brief (bei Mann Bd. III).

seiner Bestrebungen den Namen: „Idee der Elementarbildung“ (Lenzb. Rede; „Schwanenges.“ 10).

Doch verdient bemerkt zu werden, dass in Pestalozzis letzter Schrift, im „Schwanenges.“ (92), gegenüber dem subjektiven Mass der Lückenlosigkeit die in der zu lehrenden Wissenschaft enthaltenen, objektiven Bestimmungen des Elementarganges nachdrücklich hervorgehoben werden. Jede Wissenschaft und jede Kunst hat „ihr bestimmtes, eigentümliches Wesen,“ wodurch sie sich von jeder andern unterscheidet, und welches beim Unterricht ebensosehr berücksichtigt werden muss, als die psychologischen Bedingungen der Kraftentfaltung. Mit dieser Einsicht wird P. wieder auf den zeitweilig verkannten Wert der fachwissenschaftlichen Bildung und ihre Unentbehrlichkeit für den Methodiker geführt. Er schreibt mit gesperrter Schrift: „Der Mann, der sich anmasst, irgend eine Wissenschaft ... naturgemäss zu lehren, muss beides, die vollendete Erkenntnis der elementarischen Ausbildungsmittel unserer Kräfte und Anlagen, und die vollendete Erkenntnis der Kunst und der Wissenschaft, die er seinem Zögling einüben will, in sich selber vereinigt besitzen.“ Das ist nun doch wohl eine zu weitgehende Reaktion gegen die in „W. G.“ (II, 17, a) geäusserte Meinung, dass sich die Schulmeister am Faden der Methode gleichzeitig mit dem Schüler „in allen Fächern des Wissens zu deutlichen Begriffen emporheben können.“ Denn wenn auch „psychologisch tiefer gehende Kenner der Wissenschaften“ („Schw. Ges.“ 92) allein dazu berufen sind, die Elemente derselben zu finden und zu reihen, so dürfte doch das nämliche Mass fachwissenschaftlicher Bildung für denjenigen, der nur darnach unterrichten soll, eine zu hochgespannte Forderung sein.

Endlich ist zu bemerken, dass die Idee der Elementarisierung, da der Fortschritt der Begriffe ohnehin durch denjenigen der Anschauungen bestimmt ist, hauptsächlich bei der Darbietung der letzteren in Betracht kommt, woraus sich die Identität der von Niederer der Epoche der Begriffe vorangestellten Epoche der Elemente und der „Anschauungsepoche des kindlichen Alters“ ergiebt. —

Bezieht sich der Abstraktionsprozess auf die im Subjekt, der wahre Begriff des Elementarischen, wie ihn N. fasste, auf die im Objekt des Unterrichts liegenden Bedingungen der Methode, so behandelt endlich **„das Gesetz der physischen Nähe und Ferne“** das Verhältnis des Subjekts zum Objekt.

Nachdem es bereits in den schematischen Übersichten des IV. und V. Briefes („W. G.") erwähnt worden ist, wird es im VI. Briefe mit dem Gang von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen in unmittelbare Verbindung gebracht. Nach der Darlegung der drei Stufen der Bestimmtheit, Klarheit und Deutlichheit fährt P. (VI, 6) fort: „Die Natur hält sich in ihrem Fortschritte zu dieser Entwicklung beständig an dem grossen Gesetze, das die Klarheit meiner Erkenntnis von der Nähe und Ferne der Gegenstände, die meine Sinne berühren, abhängig macht." Daran knüpft er (VI, 7) die Folgerung, dass die Kenntnis der Wahrheit beim Menschen von der Kenntnis seiner selbst ausgehen müsse.

Nachdem es sich nun aber schon einmal gezeigt hat, welche Umwandlung Pestalozzis ursprüngliche Ideen bei dem Versuche, sie auf einen wissenschaftlichen Ausdruck zu bringen, erfahren haben, so ist es auch hier geboten, um über den Sinn des neuen Gesetzes volle Klarheit zu erlangen, seinem Ursprung nachzugehen. Da der Begriff des „Nahen" sich nach dem „Mittelpunkt aller Anschauung" („W. G." VI, 7) bestimmt, so wird zunächst festzustellen sein, welche Vorstellung P. mit jenem Ausdrucke verbindet. Das führt uns auf den Schluss des vorangehenden Briefes (V, 4) zurück, welcher von dem „Verhältnis meiner äussern Lage zu meinem Erkenntnisvermögen" handelt. „Der Mensch ist an sein Nest gebunden," heisst es daselbst; dieses „Nest" bildet den notwendigen, nicht freigewählten Mittelpunkt, von welchem aus er die Welt begreift. Wenn es schon hier, im Hinblick auf die Bedeutung der „äussern Lage" des Zöglings für seine Bildung, nicht zweifelhaft sein kann, was unter jenem Bilde zu verstehen sei, so giebt darüber die Geburtstagsrede 1818 (40), welche das Gleichnis auf seinen eigentlichen Ausdruck zurückführt, volle Sicherheit: „Was für den Vogel das Nest ist . . , das ist die Wohnstube dem Volk: der Mittelpunkt, in dem und durch den sich alle Kräfte seines Lebens bewegen und in dem sie hinwieder ruhen." Es ist offenbar der nämliche Gedanke, nur in anderer Form, wenn es in „W. G." heisst, dass der Mensch alle Wahrheit der Welt nur nach dem Masse erkenne, „als die Gegenstände, die ihm zur Anschauung kommen, sich dem Mittelpunkte nähern, in dem er wallet und webt" (V, 4). Und damit ist auch der Sinn der „physischen Nähe und Ferne" gegeben, von der es kurz vorher (IV, 14, c) heisst, dass sie alles Positive in meiner Anschauung, Berufsbildung und selbst meiner Tugend bestimme.

Im häuslichen Leben bildet sich nicht nur die erste, sondern zugleich diejenige Erkenntnis, durch welche alle später hinzukommende begriffen und innerlich gestaltet wird. Der individuelle Erfahrungskreis ist das Nächste und ist zugleich das geistige Organ zur Aneignung des Fernen.

Hiezu bildet eine Stelle im VII. Briefe eine wertvolle Ergänzung, insofern sie erkennen lässt, wie diese Aneignung stattfinde. Ausser der sinnlichen anerkennt P. daselbst auch eine analogische Anschauungserkenntnis, welche „mich die Beschaffenheit auch von solchen Dingen lehrt, die nie eigentlich zu meiner Anschauung gelangt sind, deren Ähnlichkeit ich mir aber von andern mir wirklich zur Anschauung gekommenen Gegenständen abstrahiere" („W. G." VII, 51, e). Nach dieser Erweiterung umfasst der Begriff der „Anschauung" bei Pestalozzi also auch die Phantasievorstellung, zu welcher die Erfahrung nur die Elemente liefert, deren Zusammenfügung aber nicht das „Werk meiner Sinne", sondern „das Werk meiner Seele und aller ihrer Kräfte" ist (ib.). Unter Zuhülfenahme der analogischen Anschauung ist nun der Erweiterung des kindlichen Gedankenkreises das weiteste Feld eröffnet. Räumliche und zeitliche Ferne bilden für sie keine Schranke, und „was sich nie und nirgends hat begeben," kann dem Verständnis des Kindes nahe gebracht werden, vorausgesetzt, dass sich in seiner wirklichen Erfahrung genügende Analogien — das ist wohl der der „analogischen Anschauung" genau entsprechende Terminus — dafür vorfinden. In der That macht P. von diesem Hülfsmittel Gebrauch, schon lange ehe er ihm die in „W. G." vorliegende Fassung gegeben. Obgleich er dabei die sittliche und religiöse Bildung im Auge hat, so muss doch auch hier auf die betreffenden Stellen in der „Abendstunde" (10. 20. 55. 73) hingewiesen werden, insofern es sich dabei auch um ein Erkennen „entfernterer Beziehungen," ja selbst des Übersinnlichen mit Zuhülfenahme analoger häuslicher Verhältnisse handelt. Dort findet das Prinzip des analogischen Anschauens in dem bekannten Worte: „Gott ist die näheste Beziehung der Menschheit," seinen prägnantesten, aber cum grano salis zu nehmenden Ausdruck, dessen Sinn, wie die spätere Ausführung in „W. G." zeigt, nur der sein kann, dass die Vorstellung von Gott, durch Anknüpfung an das mütterliche Walten, dem Verständnis des Kindes sehr frühe nahegebracht werden könne.

Nach dieser Feststellung der Pestalozzischen Ansicht über

den Mittelpunkt der Erkenntnis, seine Bedeutung und seine Verwertung für die Erweiterung des Wissens, lässt sich nun die Frage beantworten, ob dieselbe in dem „Gesetze der physischen Nähe und Ferne“ ihren entsprechenden Ausdruck gefunden habe. Gewiss ist, dass die Erfahrung, welche das Kind im häuslichen Leben von in seiner Umgebung sammelt, nur unter der Mitwirkung der Sinne zustande kommt und somit durch die physische Nähe der Gegenstände bedingt ist. Das Nämliche gilt auch von den Gefühlen, soweit sie aus dem Umgange stammen, welcher, wie später zu zeigen sein wird, bei P. die Grundlage der sittlich-religiösen Erziehung bildet. Aber eine andere Frage ist es, ob, wenn einmal der Kreis der sinnlichen Wahrnehmung überschritten wird, die Klarheit eines Erkenntnisobjektes durch den grösseren oder geringeren Abstand von dem Horizonte der wirklichen Erfahrung irgendwie beeinflusst werde oder nicht. Nach den bisherigen Ausführungen über die analogische Anschauung kann die Antwort nicht zweifelhaft sein. Wenn ein Gegenstand in räumlicher und zeitlicher Ferne einmal der sinnlichen Wahrnehmung entrückt ist, so hängt seine Begreiflichkeit für das Kind lediglich davon ab, ob sich in dessen bisheriger Erfahrung genügende Analogien dafür vorfinden oder nicht. Aber auch innerhalb des sinnlichen Gesichtskreises macht sich der nämliche Aneignungsprozess schon bemerkbar, und kann infolgedessen Ferneres möglicherweise einen günstigeren Boden finden als Näheres, ja eine analogische Anschauung, selbst die Vorstellung von etwas Übersinnlichem kann, wovon P. selbst ein Beispiel giebt, dem kindlichen Verständnis näher liegen, als mancherlei Gegenstände der unmittelbarsten Wirklichkeit. Es ist somit nicht die physische, sondern die psychische Nähe, welche über die Klarheit einer Anschauung in letzter Linie entscheidet, und es ist P. hier so wenig als beim Entwirrungsprozesse des ursprünglichen „Anschauungsmeeres“ gelungen, das richtig Geschaute auf den richtigen Ausdruck zu bringen.

Dieser Fehler bleibt aber bei Pestalozzis Bestreben, aus seinen grundlegenden Begriffen die logischen Konsequenzen zu ziehen, nicht ohne Folgen. Wie sich hinsichtlich der Bildung der Sprach- und Denkkraft neben richtiger Empirie der nachteilige Einfluss der Vermögenslehre und einer über die Sphäre ihrer Gültigkeit hinaus wirkenden Sprachtheorie nachweisen liess, so gelangt P. auch hier, sobald er deduktiv verfährt, zu didaktischen Missgriffen. So wird ihm im „Buch der Mütter“ das

räumlich Nächste, der Körper des Kindes, zum Ausgangspunkte des Anschauungs- und Sprechunterrichts [1]. Der Irrtum wird noch bedenklicher durch seine Komplizierung mit jener falschen Art des elementarischen Fortschreitens, der Idee der Lückenlosigkeit. Und zwar ist die Konsequenz in der Anwendung dieses Grundsatzes von einer Strenge, welche bei der Bemerkung und Benennung der Körperteile keine Lücke oder Übergehung zulässt (s. Buch der Mütter 6, 30) [2].

So fliessen auch in der Folgezeit die Begriffe der physischen und psychischen Nähe öfters in einander. P. erklärt sich „natürlicherweise weit davon entfernt," die Geschichte und Geographie „weder als ein Volks-, noch als ein Kinderstudium anzuerkennen," weil ihnen keine „reelle, sinnliche Anschauung" zu Grunde liege (Schw. Ges. 99), und es erscheint ihm als „vollkommener Unsinn, Menschen, die mit der in lebendiger Anschauung vor ihren Sinnen stehenden gegenwärtigen Zeitwelt noch nicht bekannt sind, mit dem Geist der Vorwelt bekannt machen zu wollen, der den Sinnen und der Anschauung der lebenden Welt schon seit Jahrhunderten, ja selber seit Jahrtausenden entrückt ist" („Schw. Ges." 103). Dagegen entspricht es dem aus dem Prinzip der analogischen Anschauung fol-

[1] Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Erstes Heft 1803, IV.

[2] Als die zeitgenössische Kritik einstimmig in der Wahl des eignen Körpers zum ersten Anschauungsgegenstand einen Missgriff erblickte, wurde ihr von Pestalozzischer Seite entgegen gehalten, dass mit jenen Ausführungen im „Buch der Mütter" nur ein Beispiel habe gegeben werden sollen, wie andere Anschauungsgegenstände von den Müttern behandelt werden sollten. Diese Entgegnung ist jedoch nicht stichhaltig. Denn jene Ausführungen im Buch der Mütter, welche übrigens infolge ihrer Minutiosität auch nicht als vorbildlicher Typus einer Beschreibung für das Kindesalter anerkannt werden können, sind ein Ausfluss der Pestalozzischen Theorie und werden als solcher in der Vorrede (VI) eingeführt und in der Lenzburger Rede (41, 36) festgehalten, an letzterer Stelle unter augenscheinlicher Bezugnahme auf eine kritische Bemerkung Fichtes (Reden S. 207. 209). Allerdings ist die Begründung an diesen Stellen etwas abweichend von derjenigen in „W. G." Während sie hier (VI, 9) von dem Gesetz der physischen Nähe ausgehend zu dem Schlusse kommt, dass der Mensch als „physisch-lebendiges Wesen" sich selbst der nächste „Vorwurf seiner Anschauung" (VI. 7) sei, steht dort als ein Axiom der Gedanke an der Spitze, dass das Ich des Menschen der Anfangspunkt seiner Erkenntnis sein müsse, für welches dann sein räumliches Ich, der Körper, untergeschoben wird.

genden geistigen Masse der Nähe und Ferne, wenn er an anderer Stelle (Schw. Bl. I, 39) die beste Geschichte, das rührendste Tableau für ein Traumgesicht ohne Zusammenhang, ohne Übereinstimmung, ohne innere Wahrheit und daher auch ohne Wirkung auf das Gemüt erklärt, weil ihnen im Kopfe des Kindes nicht tausend ähnliche Bilder aus gleichem Fache entgegenkommen [1]. Aus diesem letzten Satze folgt allerdings nicht die Verwerfung der Geschichte als eines Volks- und Kinderstudiums, woran P., weil er der Frage, ob ein elementarischer Geschichtsunterricht jene Bedingung nicht zu erfüllen vermöge, nie näher trat, bis ans Ende seines Lebens festhielt; aber das Motiv der Verwerfung ist als ein Ausfluss des Prinzips der psychischen Nähe der Beachtung wert.

Ähnlich verhält es sich mit der Begründung der Priorität der neueren Sprachen. Die lebenden Sprachen müssen den alten im Unterricht vorangehen, weil die „Sacherkenntnis,“ welche dem Kinde durch jene gegeben wird, derjenigen der Muttersprache „unendlich näher steht,“ als der Gedankeninhalt der toten Sprachen („Schw. Ges.“ 65). Homer, Plato, Tacitus sind keine Lektüre für jüngere Kinder, weil ihr Inhalt weit über die Fassungskraft ... derselben hinausgeht (L. R. 227). Die Gleichstellung von Homer und Plato hinsichtlich ihres Verhältnisses zur kindlichen Fassungskraft beruht vielleicht teilweise auf ungenügender Kenntnis der alten Autoren, wahrscheinlich aber hat sich bei der Beurteilung der ganzen Frage der Gesichtspunkt der zeitlichen Ferne eingemengt. Die geistige Nähe dagegen ist für die Forderung massgebend, dass die „Herzenssprache des Gebetes“ den Kindern des Volks in ihrer Mundart geläufig gemacht werde (Schw. Ges. 54).

Sicher hängt ferner im Bericht an die Eltern (Seyffarth XVII) die Empfänglichkeit des Kindes mit der psych. Nähe des Gegenstandes zusammen, da sie von seiner Entwicklung abhängig gemacht wird: „was jedes Kind gelehrt werden soll, soll es in der Zeit gelehrt werden, in der es seine Natur anspricht; denn das ist ein Beweis, dass seine Empfänglichkeit dafür erwacht ist.“ Da aber dieser Bericht aus der Zeit der Hegemonie Niederers stammt, so ist es geboten, um

[1] Vergl. auch „L. u. G.“ III. Kap. 69: Wenn der Schulmeister mit den Kindern von Gott und Ewigkeit redte, so schien es immer, er redte mit ihnen von Vater und Mutter, von Haus und Heimat, kurz von Sachen, die sie auf der Welt nahe angehen.

über den Sinn des zitierten Wortes Klarheit zu erlangen, seine Auffassung des Gesetzes der physischen Nähe kennen zu lernen.

Das früheste Zeugnis darüber bietet ein Brief desselben an P. vom August 1800, welcher zugleich beweist, wie frühe dieser die missverständliche Formel („Gesetz der physischen Nähe und Ferne") adoptiert hatte, und wie frühe sie unter den für seine Sache sich interessierenden Freunden durch persönlichen und brieflichen Verkehr bekannt geworden war. „Ich fühle das Verderben," schreibt Niederer (Morf II, 82), „dass die Menschen nirgends — dass sie in ihrem nächsten Kreise nicht zu Hause sind, und mit diesem Gefühl scheint mir klar zu werden, was Sie mit Ihrem Gesetz der physischen Nähe und Ferne des Gegenstandes — das mir sonst noch dunkel ist — wollen." Zu welcher Auffassung sich dieses anfängliche Dunkel abklärte, beweist am deutlichsten eine Anmerkung zum Wiederabdruck der „Abendstunde" in der Wochenschrift (1807). Zu dem Satze, dass Gott die nächste Beziehung der Menschheit sei, giebt Niederer folgende Erläuterung (bei Mann, III. Bd. S. 13): „Man übersehe diesen Ausdruck (näheste) nicht. Er ist für den richtigen Sinn des Pestalozzischen Grundsatzes: die Erziehung müsse vom Nahen ausgehen, entscheidend. Es ist nämlich nicht von sinnlicher Nähe die Rede, sondern von der Unmittelbarkeit eines Gegenstandes in Beziehung auf den Menschen oder die menschliche Natur." Betrachtet Niederer am ersteren Orte im Sinne Pestalozzis den individuellen Erfahrungskreis des Menschen als den Mittelpunkt seiner Erkenntnis, so hält er an der zweiten Stelle durch die geistige Auffassung des Nahen die ursprüngliche Idee seines Meisters in ihrer Reinheit fest [1], und daher ist auch in der Folge der Gesichtspunkt der Sinnennähe bei ihm nirgends bestimmend für das Verhältnis eines Unterrichtsgegenstandes zur Fassungskraft des Kindes. Das zeigt sich am deutlichsten in einer Anmerkung Niederers zu Lenzb. Rede 79: dem Bildungsstoffe steht die Bildungsstufe und der vorausgegangene Bildungserwerb des Empfangenden gegenüber; „alle äussere Mitteilung wirkt nur insofern auf den Menschen, als der Sinn, sie rein sich anzueignen, durch inneres Leben und eigne Er-

[1] Wenn er auch in die weitere Erläuterung des Nahen Pestalozzi durchaus fremde philosophische Vorstellungen einmengt, indem er es als das Notwendige, Absolute, den positiven Keim in der Menschennatur bezeichnet.

fahrung in ihm gebildet ist und als er ihren Inhalt gleichsam zum voraus schon in sich trug [1]." In diesem Sinne versteht er das Wort Platos, dass alles Lernen ein Wiedererinnern sei, und betrachtet er es als ein „durchgreifendes Bildungsgesetz," dass der geistige Inhalt einer Kulturepoche sich nur mit demjenigen in Berührung setzen könne, der eine entsprechende Stufe der Entwicklung errungen habe

Bei dieser konsequenten Durchführung des Prinzips der geistigen Nähe gewinnt natürlich auch die Geschichte als Bildungsmittel für Niederer eine ganz andere Bedeutung als für P. Weit entfernt, sie vom Jugendunterricht auszuschliessen, erklärt er sie („Erzieh. Untern." I, 37) als das wesentlichste, das universellste, das höchste Bildungsmittel, vorausgesetzt, dass ihr Vortrag mit der Entwicklung des Zöglings in Einklang gebracht werde, dass ihr „in der Erziehung Ort, Zeit und Art der Behandlung nach den Gesetzen des menschlichen Entwicklungsganges genau angewiesen werde," dass sie nicht bloss eine Reihenfolge von Daten sei, sondern von den ersten Regungen und Keimen des Menschlichen und Göttlichen ausgehend bis zum Höchsten fortschreite und die ganze Natur des Zöglings anklinge und durchdringe. Es ist für Niederers Idee des Geschichtsunterrichts bezeichnend, wenn er am Schlusse dieser Erörterung erklärt: „In diesem Sinne glauben wir, ... dass unter andern Herbart durch das Lesen des Homer mit seinem Zögling einMuster pädagogischer Behandlung der Geschichte geliefert habe."

Zu diesen Ausführungen Niederers in der Wochenschrift (Anm. zur L. R.) und in der Verteidigungsschrift ist jedoch zu bemerken, dass er in der folgerichtigen Anwendung echt Pesta-

[1] Bemerkenswert ist eine didaktische Anwendung, welche Niederer von diesem Gesetze machen möchte. Er vermisst („Erziehungsunternehmung" I, 288) bei der Fülle methodischer Anweisungen zu Stil- und Deklamationsübungen, solche zum Lesen und Verstehen eines geistigen Werkes und bemerkt: „Selten ist ein Pädagoge darauf gefallen, worauf Gibbon sein Genie, freilich in einem höheren Sinne, was aber doch ein pädagogischer Fingerzeig ist. führte. Dieser, wenn er den Titel und Hauptinhalt eines Werkes wusste, ging in seinem Garten auf und ab, um zuerst durchzudenken, was er darüber sagen könnte und wie er es sagen wollte, und dann den Schriftsteller damit zu vergleichen. Uns, gestehen wir unsere Unwissenheit frei, ist gar keine solche Anleitung, Sekundarschüler lesen zu lehren, bekannt."

lozzischer Prinzipien über seinen Meister hinausgeht, wenngleich er wie gewohnt seine Ansicht für die authentische Auslegung Pestalozzis hält. Pestalozzis ist allerdings das Prinzip der geistigen Nähe, Pestalozzis auch die Idee einer psychologischen Korrespondenz zwischen individuellen und menschheitlichen Entwicklungsstufen, worauf er, wie oben gezeigt worden, den Gang der Sprachbildung gründet; aber die Zuhülfenahme des nämlichen Prinzips zur Bestimmung der geistigen Nähe des Bildungsstoffs ist auf Rechnung Niederers zu setzen. Wenn sich gleichwohl im Texte der Lenzb.-Rede der letztere Gedanke wieder erkennen lässt, indem es daselbst (37) heisst, dass jeder Mensch die Welt, das Leben, die Kunst, die Wissenschaft nur insoweit human zu erkennen vermöge, als er sie in sich innerlich vorgebildet habe, so hat man darin, wie oben hinsichtlich der Epoche der Ideen, eine Zuthat Niederers zu erblicken.

2. Die physische Bildung.

Besteht die Geistesbildung im allgemeinen in der inneren Verarbeitung von aussen stammender Eindrücke, so geht die Kunst den umgekehrten Weg, indem sie inneren Antrieben und Zuständen gemäss in die Aussenwelt eingreift. Die Kunstkraft soll nämlich die Mittel umfassen, a) die Produkte des menschlichen Geistes äusserlich zu gestalten, b) den Trieben des menschlichen Herzens äusserlich Erfolg und Wirksamkeit zu verschaffen, c) die Fertigkeiten, deren das häusliche und bürgerliche Leben bedarf, auszuüben („Schw. Ges.“ 28). Mag diese Einteilung auch in logischer Hinsicht zu wünschen übrig lassen, da Gruppe c auch an den Bestimmungen von a und b partizipiert, so lassen doch die weiteren Ausführungen des „Schw. Ges.“ erkennen, was für Fertigkeiten P. dabei hauptsächlich im Auge hat. Der Gruppe c, den häuslichen und bürgerlichen Fertigkeiten, stehen die Schulfertigkeiten (ein Ausdruck der L. R. 221) gegenüber, unter denen das Zeichnen der Gruppe a, der Gesang der Gruppe b entspricht. Zu der letzteren rechnet P. an anderer Stelle („Schw. Ges.“ 81) auch die Tanzkunst, während das Turnen (s. u.) als eine elementarische Vorbereitung zu Gruppe c erscheint. Die ausführlichste Darstellung hat das Zeichnen erfahren. An diese werden wir am zweckmässigsten Pestalozzis Bemerkungen über diejenigen bürgerlichen Fertigkeiten anschliessen, welche ebenfalls Produkte des Geistes darstellen, und darauf seine mehr aphoristischen Äusserungen über die übrigen Fertigkeiten folgen lassen.

Die Fundamente aller Kunst sind „teils innerlich, teils äusserlich, teils geistig, teils physisch (Schw. Ges.“ 28). Das gilt insbesondere von der darstellenden Kunst. Betrachten wir zuerst ihre geistigen Fundamente. Der äusseren Darstellung geistiger Produkte muss ihre Erzeugung im Geiste selbst vorangehen. Die grundlegende Ausführung dieses Gedankens findet sich in „W. G.“ in den Abschnitten „Messkunst“ und „Zeichnungskunst“. Das Zeichnen als nachahmende und kombinierende Darstellung von Formen beruht auf der Fähigkeit, Formen richtig aufzufassen. Also muss dem Zeichnen vorgängig die Kunst der Formenauffassung geübt werden. Der methodischen Schulung derselben legt P. eine regelmässige Figur (das Quadrat) und deren regelmässige Abteilung zu Grunde, womit jede gegebene Form zu messen und nach Übereinstimmung und Abweichung zu vergleichen ist. Anfangs ist dies ein wirkliches Ausmessen. Aber durch Übung bildet sich ein „Verhältnisgefühl“ (VII, 54), „eine Art Takt“ im Abschätzen der Proportionen der Gegenstände (VII, 64), wofür P. auch den Ausdruck „Anschauungskunst“ (VII, 52, 64) gebraucht. Diese bezeichnet also nicht etwa die Fertigkeit, Dinge nach allen ihren Merkmalen genau aufzufassen, sondern die Fertigkeit, sie geometrisch aufzufassen. Wenn nun gleich ein körperliches Organ dazu nötig ist, so ist P. doch weit entfernt von der Meinung, zu welcher metaphorische Ausdrücke wie „Schulung des Auges“ u. a. verleiten könnten, dass die entwickelte Ausmessungskraft (etwa wie Kurz- oder Fernsichtigkeit) am sinnlichen Organe hafte. Da sie auf der Vergleichung der Dinge, d. h. ihrer Umrisse, mit abgestuften geometrischen Grundformen, dem „ABC der Anschauung“, beruht, so ist sie eine geistige Fertigkeit[1]. Deshalb spricht P. auch vom „geistigen Wesen der Anschauungskraft“ (Schw. Ges. 81) und erklärt („W. G.“ VII, 68) dass die Vorschritte im Zeichnen nicht nur auf die Hand, sondern auf die innersten Kräfte der Menschennatur gegründet seien.

Das Verständnis der mannigfaltigen Verhältnisse unter den Formelementen beruht aber nicht nur auf Geometrie, sondern auch, insofern die gegebenen Formen auf Vielfache und Bruchteile der Masseinheit zurückzuführen und ihre Elemente zu einander selbst ins Verhältnis zu setzen sind, auf Arithmetik.

[1] Allerdings figuriert die Übung der Sinne öfters unter den physischen Fundamenten der Kunst. Dass P. darin doch nicht eine bloss physische Thätigkeit erblickt, beweist L. R. 135.

Somit ist überhaupt Mathematik, vorausgesetzt, dass sie selbst auf Anschauung beruhe, das geistige Fundament der Zeichenkunst, wie das auf Mathematik gegründete Verhältnisgefühl das Bindeglied zwischen der geistigen und physischen Seite der Kunstfertigkeit ist.

Die Ergänzung dieser Ausführungen des VII. Briefes nach der physischen oder genauer nach der psychophysischen Seite der Kunst bildet der XII. Brief von „W. G.", wo P. allgemein die Entstehung eines physischen Könnens erörtert. Wie sehr er dabei das physiologische Element in Anschlag bringt, geht schon aus seiner Umschreibung des Begriffs der Fertigkeit hervor. Die Kunst (als nomen actionis zu Können) in ihrer Vollendung ist nämlich „der höchste Grad des Nerventaktes, der uns Schlag und Stoss, Schwung und Wurf in hundert Abwechslungen sichert und Hand und Fuss in entgegenstehenden Bewegungen wie in gleichlaufenden gewiss macht" (XII, 9). Diesem Ziele gemäss ist das Fundament des Nerventaktes, welches der Anschauung auf intellektuellem Gebiete entspricht, die Muskel- oder Bewegungsempfindung. Daher muss man, um sich ihn zu erwerben, in jedem Falle thun, während man, um zu wissen, sich leidend verhalten kann (XII, 10).

Es steht für P. fest, dass auch die Bildung zu den physischen Fertigkeiten nach bestimmten Gesetzen verlaufen müsse. Aber es ist eine Übertreibung, wenn er behauptet, dass der Mechanismus der Fertigkeiten mit dem der Erkenntnis vollends den nämlichen Gang gehe (XII, 10), dass die bestimmenden Gesetze in beiden Fällen die nämlichen seien (XII, 6); denn Begriffe entstehen durch Abstraktionsprocesse, Nerventakt durch Wiederholung. Diese Gleichsetzung der beiden Entwicklungsreihen wird denn auch im „Schw. Ges." aufgegeben: das innere Wesen der Kunstkraft ist wie das innere Wesen der Anschauungs-, Sprach- und Denkkraft geistig, dagegen die äusseren Mittel der Entfaltung der Kunst „gehen aus der Natur des Mechanismus, der den Kräften der menschlichen Glieder zu Grunde liegt, hervor und sind also in ihrem Wesen mechanisch („Schw. Ges." 75).

Der „Schw. Ges." enthält aber ausser dieser Berichtigung und neben vielfacher Wiederholung und Bestätigung der obigen Grundsätze (28 ff, 74 ff, 81 ff) noch eine beachtenswerte Erweiterung der Theorie hinsichtlich des Zusammenwirkens der beiden Seiten der Kunst. Die geistigen und physischen

Fundamente derselben, obgleich sie sich nach verschiedenartigen Gesetzen entwickeln, sollen „beim Kinde, von der Wiege auf ... im innigsten Zusammenhang untereinander menschlich belebt, in Thätigkeit gesetzt und so sich selber bildend benutzt werden" (ib. 74). Damit lehnt P. jedes System mechanischer, durch keinerlei geistige Reize belebter Übungen ab, weil mit jedem bloss mechanischen Thun die Gefahr geistiger und moralischer Abstumpfung verbunden ist (L. R. 135). Allerdings muss das Kind den Gebrauch seiner körperlichen Organe kennen lernen. Aber das geschieht am besten, wenn der Selbstthätigkeit des ungebildeten Kunstsinnes freier Spielraum gelassen wird. In selbständiger Freiheit soll das Kind mit Kreide, Bleistift, Kohle schalten lernen und bei seinen rohen Kunsterzeugnissen von Seite der Erziehung nur Nachhülfe und Anregung empfangen. Erst wenn in ihm selbst das Bedürfnis nach grösserer Genauigkeit erwacht, ist der richtige Zeitpunkt für streng methodische Kunstbildung gekommen („Schw. Ges." 77). Wie aber, trotz dieser Freiheit des Gestaltungstriebes, von der Wiege an jener „innige Zusammenhang" mit der geistigen Bildung möglich sei, ist unschwer einzusehen, wenn man bedenkt, dass dem Kinde bei all diesem Thun seine eignen „Produkte des Geistes" vorschweben, und dass nach dem Grundsatze: „das Leben bildet", die nämlichen Gegenstände, welche seine Kunstkraft anregen, auch die Objecte seiner Anschauungs- und seiner Sprachkraft sind.

Wenn aber einmal das physische Darstellungsvermögen soweit entfaltet ist, dass es in den Dienst eigentlicher Kunstzwecke gestellt werden kann, so verläuft seine Entwicklung in folgenden Stufen („Schw. Ges." 30, 81): 1) Richtigkeit der Kunstform, 2) Kraft in der Darstellung derselben, 3) Leichtigkeit und Zartheit, 4) Freiheit und Selbständigkeit — das ist künstlerischer Takt, wofür („Schw. Ges." 30, 141, 144) auch der Ausdruck „Gemeinkraft der Kunst" gebraucht wird — Gemeinkraft, weil sie analog der „Gemeinkraft der Menschlichkeit" auf dem Zusammenwirken verschiedener Faktoren beruht.

Die anfängliche Identifizierung der Gesetze der geistigen und der physischen Bildung, wovon oben die Rede war, dürfte sich wohl daraus erklären, dass P. dabei hauptsächlich an das Prinzip des elementarischen Fortschreitens dachte. Denn dieses findet auch bei der Bildung zum physischen Können weitgehende Anwendung. Da der Nerventakt oder die Fertigkeit etwas Zusammengesetztes ist, so muss er aus seinen Ele-

menten hergeleitet werden. Jede zusammengesetzte Bewegung muss in Elementarbewegungen aufgelöst, diese müssen einzeln sicher gemacht, nach und nach zusammengesetzt und durch Übung zur Geläufigkeit gebracht werden („W. G.“ XII, 8)

Das Prinzip der Elementarisierung des Unterrichts führt P. aber zu einer weiteren Folgerung. Da in den verschiedensten Fertigkeiten des häuslichen und bürgerlichen Lebens die nämlichen Bewegungselemente, nur in immer anderen Verbindungen, wiederkehren, so müsste ein methodischer Unterricht in diesen einfachen Äusserungen der physischen Kräfte eine allgemeine Vorschule für alle häuslichen und Berufsfertigkeiten sein. So gelangt P. zur Idee eines ABC der Fertigkeiten („W. G.“ XII, 8) oder, indem er es zu einer Propädeutik aller Art Kunst erweitert, zur Idee einer elementarischen Kunstgymnastik („L R.“ 132 ff), welche, eben indem sie die Elemente aller Kunstthätigkeit umfasst, zugleich eine allgemeine Gymnastik ist [1].

Die Notwendigkeit einer solchen allgemeinen Kunstgymnastik wird nicht nur damit begründet, dass dadurch die Erlernung jedes Specialfaches erleichtert wird, sondern überdies mit einem Argumente, welches abermals von Pestalozzis richtigem Einblick in die Psychologie der Bewegung Zeugnis giebt und zugleich die Frage beantwortet, wann der Übergang von der allgemeinen Kunstgymnastik zu besonderen Fertigkeiten stattzufinden habe. Jede voreilige Einübung bestimmter zusammengesetzter Bewegungsformen gereicht nämlich der Kunstbildung zum Schaden. Denn dadurch wird die Hand in einzelnen Formen „verhärtet“. Das bedeutet: die Bewegungselemente, welche einer zusammengesetzten Bewegung zum Grunde liegen, wachsen so fest zusammen, dass die Verbindung irgend einer einzelnen Teilbewegung mit Elementen eines andern Systems erschwert und dadurch die Freiheit und Anpassungsfähigkeit des Organs an die verschiedenartigsten Aufgaben der Kunst beeinträchtigt wird. Diesen Gedanken führt P. in „W. G.“ (im VII. Briefe) mit Bezug auf den Schreibunterricht aus. Mit Nachdruck tadelt er die Sucht der Eltern und Lehrer, die Kinder so früh als möglich mit den Buchstaben bekannt zu machen, weil dadurch

[1] „Diese Gymnastik ist nur insoweit elementarisch, als sie allgemein ist, und hört alsobald auf, dieses zu sein, sobald sie anfängt, Einübungsmittel irgend eines speziellen Kunstfaches zu werden („L. R.“ 132).

die Hand für das Zeichnen verdorben werde. Weil das Schreiben als eine einseitige Übung der Hand eben darin besteht, ganz bestimmte, keine willkürliche Abänderung zulassenden Formen geläufig zu machen, so darf es erst auftreten, wenn diese Einseitigkeit nichts mehr schaden kann, d. i. nachdem die allgemeine Biegsamkeit der Hand für die viel mannigfaltigeren Formen des Zeichnens genugsam und gesichert gebildet ist, wobei auch noch der Umstand in Betracht kommt, dass bei dieser Ordnung des Unterrichts die richtige Formierung der Buchstaben dem Kinde ohne Mass, erleichtert wird („W. G.“ VII, 69, „Schw. Ges.“ 150).

Die Grundsätze der Bildung zur Zeichenkunst gelten ohne Einschränkung auch für alle auf dem Zeichnen beruhenden gewerblichen Kunstfertigkeiten. Jeder voreilige Übergang zu einer einseitigen Technik hat die nämlichen Folgen wie ein verfrühter Schreibunterricht. Die diesbezüglichen Ausführungen in der Lenzb. Rede sind aber noch um eine psychologische Erwägung reicher. Da mit den Bewegungen der Hand auch bestimmte Formvorstellungen assoziiert sind, so setzen sich nicht nur in den ausführenden Organen unabänderliche Bewegungsfolgen, sondern auch im Geiste einförmige Vorstellungsreihen fest, indem sich die Hand verhärtet, erstarrt die Phantasie. „Tierisch an die Handgriffe einer einzelnen, isolierten Kunstfertigkeit gewöhnt, stirbt in dem von ihr verkrüppelten Volke der Geist der Kunst ... der Nachahmung schwache Nachtlampe erscheint dem Zeitstümper wie ein ewiges Himmelsgestirn“, weil er den „Geist der Erfindung und ihr erhebendes Selbstgefühl“ nicht kennt (L. R. 133). Allmähliche Zuspitzung der Bewegungsempfindung und Reichtum an Vorstellungen, das ist somit die allgemeine Aufgabe, die eine elementarische Kunstgymnastik, den besonderen Fertigkeiten vorarbeitend, zu erfüllen hat.

Von hier fällt nun auch ein Licht auf Pestalozzis teleologische Prinzipien, indem sich gerade hier recht deutlich zeigt, wie er sich das besondere und das allgemeine Erziehungsziel, berufliche oder Standesbildung und Menschlichkeit mit einander vereinbar denkt. Blosse Abrichtung zu bestimmten Berufsfertigkeiten, welche nicht auf dem Boden einer allgemeineren geistigen und manuellen Bildung beruht, ist „Routinebildung“, welche nicht zur vollen Menschlichkeit, sondern zur „Duodezmenschlichkeit“ (Nachforschungen 98) führt. Der elementarische Gang der Kunstgymnatik veredelt die Berufsbildung und sichert ihr die reine Basis der Humanität (L. R. 132, 130, 153, 154).

Die hier dargelegten Grundsätze der physischen Elementarbildung gelten mutatis mutandis auch für die Fertigkeiten unter Gruppe b, für die Tonkunst und „die innig mit ihr verbundene Tanzkunst“ („Schw. Ges.“ 81), für den mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck und das mit dem letzteren zusammenhängende Lesen. „Der Grundsatz der Elementarbildung ist ausgesprochen: den bestehenden Widerspruch zwischen der Verstandesbildung und den mechanischen Schulfertigkeiten aufzuheben“ (L. R. 221). Und doch ist die halbe Welt in Bewegung, eifert P., die Natur zu verkehren und das Lesen und Schreiben an den ersten Anfang des Unterrichts zu setzen, statt das Kind erst empfinden und denken zu lehren, darauf das Redenkönnen zu gründen und endlich Lesen und Schreiben folgen zu lassen (L. R. 222, 223, „Schw. Ges“ 132, 59, in „W. G.“ an zahlreichen Stellen [1].

Aber auch diejenigen Fertigkeiten des häuslichen und bürgerlichen Lebens, deren Zusammenhang mit geistiger Bildung ein lockerer ist, dürfen aus dem nämlichen Grunde, den P. gegen alles mechanische Thun geltend macht, nicht isoliert betrieben werden. Wenn sie auch unmittelbar ein geringes Wissen voraussetzen, so müssen sie von einer zu ihnen in Beziehung stehenden allgemeinen Bildung getragen sein, was um so leichter geschehen kann, als ja die Arbeit den Angelpunkt der ganzen Erziehung bildet [2]. Darum auch keine Heranbildung des „Volkes“ zum Spinnen [3] und zum Fabrikdienst ohne allgemeine Hebung der Volkskraft (L. R. 160). Darum will P. auch schon in den „Briefen über Erziehung der armen Landjugend“

[1] Dieser Gedanke ist bei den Urpestalozzianern noch sehr lebendig. Vergl. z. B. v. Türk, Nachricht von den in Oldenburg angestellten Versuchen in Pestalozzis Lehrart. Oldenburg 1806, S. 10: „Lesen, Schreiben und Rechnen (?). da sie Darstellungsfertigkeiten sind, können nicht als Elementarmittel gelten.“

[2] „Der Unterricht im engern Sinne des Worts, als wirkliche Lehre ins Auge gefasst, ist nur das an die Bildung ihres wirklichen Lebens geknüpfte und anpassende Wort ... dieses Wort gehe lebendig und kraftvoll von ihrer Arbeit aus. Es werde durch das Interesse in ihnen belebt“ (Bild eines Armenhauses, bei Seiffarth XIII, 418).

[3] Dass auch dieses eine Stufenleiter der Übung voraussetze, erfuhr P. bei seinen Versuchen auf dem Neuhof („Schw. Ges.“ 166; Briefe über Erziehung der armen Landjugend, bei Seyffarth VIII, 286).

die Kinder nicht etwa in die erste beste Fabrik schicken (Seyff. VIII, 275). Kein Mensch darf dazu missbraucht werden, „bloss das Rad zu treiben, das einen stolzen Bürger emporhebt“ [1] (ib. 276). Die Industrie-Anstalt soll, wenn sie nicht die Familie selbst ist, eine Erziehungsanstalt nach Art ähnlicher Unternehmungen der Herrenhuter sein (ib. 277) [2].

Ist es somit ein Axiom der Kunstbildungslehre Pestalozzis, dass jede besondere Fertigkeit aus einer allgemeinen Bildungsgrundlage hervorgehen müsse, so ist bei ihm anderseits der Begriff der allgemeinen Gymnastik, wie auch derjenige der allgemeinen Bildung überhaupt, nicht so weit, dass daraus alles Besondere ausgeschieden wäre. Er richtet sich vielmehr nach den Bedürfnissen der Berufsklassen oder Stände, nach welchen sich die Erziehung überhaupt modifiziert. In der „L. R.“ (135) erklärt P. ganz allgemein: Was dem Kinde täglich notwendig, nützlich, üblich ist, ist der naturgemässere Stoff seiner gymnastischen Übungen als das selten, nur zu besonderen, dem Individuum, das gebildet werden muss, heterogenen Zwecken Anwendbare. Und es ist interessant, dass sich P. auch zur Begründung dieses Satzes auf den Gang der Kulturgeschichte beruft, welcher zeige, dass der menschliche Kunsttrieb seine ersten Anregungen von den Bedürfnissen des täglichen Lebens empfangen habe („Schw. Ges.“ 79, 80). In den weiteren Andeutungen Pestalozzis erweist sich als ein Hauptgesichtspunkt die Verschiedenheit der Bedürfnisse von Stadt und Land. Während es für den Landmann genügt, wenn er, ausser der Besorgung der Feldarbeiten, versteht, mit Hammer, Zange, Hobel und Hausambos soweit umzugehen, dass er nicht für jede Reparatur den Handwerker ins Haus kommen zu lassen braucht, muss die Kunstbildung des Stadtbewohners auf eine viel breitere Basis gestellt und es muss dabei nicht nur für „eine kraftvolle

---

[1] Bei Morf ist auch diese Stelle irrtümlich gegen die Standesbildung gedeutet.

[2] Vergl. den Brief an Witte bei Morf III. 143; ferner den Bericht an die Eltern: „Es ist das Wesen des Geistes und der Grundsätze der wahren Menschenbildungsweise, die Arbeiten und Fächer der Industrie selbst in Mittel der Menschenbildung zu verwandeln. Dies ist aber nur dadurch möglich, dass entwickelte Geistes- und Herzenskraft, kurz eine wahrhaft geistige und gemeinnützige, d. h. religiöse Anschauungs- und Behandlungsweise der Dinge jeder Arbeit, jedem Fache der Industrie vorausgehe (Seyffarth XVII, 149).

und solide Handanlegung an die wesentlichen Teile der Ausübungsmittel der Kunstwerke", sondern durch mathematische und ästhetische Bildung auch für die Weckung einer „gebildeten Erfindungskraft" Sorge getragen werden („Schw. Ges." 120).

Aber möglicherweise gilt der eben erwähnte Gesichtspunkt nicht für die allgemeine Gymnastik, nicht für das ABC der Fertigkeiten, sondern für einen technischen Kursus, welcher zwischen jenem und der speciellen Fachbildung die Mitte hält. Von einer solchen Mittelstufe redet P. 1807 in einem Briefe an Stapfer (bei Morf IV, 145). Dort will er aus der Elementargymnastik eine „Spezialgymnastik zur Industrie" hervorgehen lassen. Das Seitenstück dazu wäre eine Spezialgymnastik zur Landwirtschaft. Vielleicht haben wir in der oben mitgeteilten Stelle des „Schw. Ges." an diese beiden Zweige der Kunstbildung zu denken und für beide einen gemeinsamen Stamm, ein System allgemeiner, d. h. für alle Berufsverhältnisse und Stände berechneter elementarer Gliederübungen anzunehmen. Wenn man die Elementarisierung weit genug treibt, so wird mit der Einfachheit der Elemente auch der Umfang ihres Anwendungsbezirks zunehmen. Der Begriff der allgemeinen Gymnastik hängt daher zusammen mit demjenigen des gymnastischen Elementes. Es ist von Interesse, diesem Begriffe nachzugehen; denn es wird sich dabei zeigen, wie sich auch auf dem Gebiete der physischen Bildung der Grundsatz des elementarischen in denjenigen des lückenlosen Fortschreitens verwandelte und wie daraus jene übertriebene Methodisierung der Leibesübungen hervorging, welche noch jetzt unserem Schulturnen anhaftet. In „W. G." (XII, 8) sind noch Schlagen, Tragen, Werfen, Stossen, Ziehen, Drehen, Ringen, Schwingen die vorzüglichsten einfachen Äusserungen unserer physischen Kräfte, welche gemeinsam und einzeln die Grundlagen aller menschlichen Berufsfertigkeiten enthalten sollen. Aber schon die „L. R." (132) geht über diese natürlichen Kraftäusserungen hinaus, zu einem künstlichen System von Bewegungen; das Kind soll die vorzüglichsten Bewegungen seiner Glieder kennen lernen und die schicklichsten davon sich einüben, und jener Brief an Stapfer verspricht eine „vollendete und allgemeine Gelenkbildung", welche die Finger und Armgelenke für alle industriellen Verrichtungen geschickt machen soll. Enthalten die bisherigen Äusserungen nur die Idee, so bietet endlich die Wochenschrift ein ausgeführtes Programm einer solchen allgemeinen Gelenkbildung. Nach einem daselbst abgedruckten Aufsatz „Über Körperbildung als Ein-

leitung auf den Versuch einer Elementargymnastik in einer Reihenfolge körperlicher Übungen" (I. Band, 3. Stück ff.) hat man sich für die richtige Anordnung der Urbewegungen nur die Frage vorzulegen: „Was für Bewegungen kann ich mit jedem einzelnen Glied meines Körpers, bei jedem einzelnen Gelenke desselben vornehmen? Nach was für Richtungen können diese Bewegungen stattfinden, und in welchen Lagen und Stellungen? Wie können die Bewegungen mehrerer Glieder und mehrerer Gelenke mit einander verbunden werden?" (ib. Seite 69). „Der Umfang aller möglichen Übungen soll auf jeder Stufe erschöpft werden" (ib. 64). So wird die Pedanterie in der Unterscheidung und Benennung der Glieder, auf welche das Buch der Mütter verfallen war, auch auf ihre Übung übertragen, und die Elementargymnastik in Iferten, gerät in absurde Übertreibungen, wozu in methodischen Dingen überall die einseitige Berücksichtigung eines Prinzips führt [1].

Aber dieser Lehrplan stammt von Niederer [2], und er ist eben um seines beschränkten Gesichtskreises willen nicht als im Sinn und Geiste Pestalozzis liegend anzusehen. Einer solchen übertriebenen Elementarisierung und Methodisierung des Turnens stand alles das entgegen, was P. gegen reizlose mechanische Übungen und zu Gunsten einer freien Bethätigung des Bewegungs- und Gestaltungstriebes gesagt hat (oben S. 286).

Zwar hat P. den Aufsatz Niederers sanktioniert, wie er eine Zeit lang alles billigte, was dieser in seinem Namen schrieb. Aber welche Bedeutung P. einer solchen von den natürlichen Bewegungsformen abgewandten und daher gewissermassen abstrakten Gymnastik beilegte, ergiebt sich am besten aus der Stellung, welche er ihr, im Bericht an die Eltern, im Ganzen der physischen Bildung anwies. Mag dieser Bericht als Bericht von Schönfärberei nicht ganz frei sein, so ist er als Programm um so bedeutungsvoller für die Kenntnis der Ideen Pestalozzis. Nach diesen Mitteilungen an die Eltern nehmen unter den Leibesübungen die erste Stelle ein: Spaziergänge, Schwimmen, Schlitten, Eislauf. „Wenn aber diese Übungen

[1] Dass dieser Zug ins Kleinliche der gymnastischen Praxis in Iferten eigen war, bestätigen die Berichte von Kröger (a. a. O. 265), Raumer u. a. —

[2] c. Harnisch, Deutsche Volksschulen, § 111. Anmerkung. — Die Einleitung zu diesem Aufsatz in der Wochenschrift (bis S. 62) rührt aber jedenfalls von P. selbst her, da sie mit den Ausführungen im „Bild eines Armenhauses" (siehe unten S. 296) völlig übereinstimmt.

nicht stattfinden können", so werden die Kinder auf einen freien Platz zu „aller Art Leibesübungen" geführt. Welcher Art sind diese? „Die Zöglinge werden nach ihren Kräften und Neigungen in verschiedene Haufen abgeteilt und wählen sich selbst die besondere Art Übung oder Spiel, wobei sie sich erholen und belustigen wollen". In dritter Linie, „bei schlechtem Wetter, werden im Schlosse selbst die allgemeinen Leibesübungen nach unsern besondern, in der Wochenschrift aufgestellten Grundsätzen getrieben." Dazu kamen an freien Nachmittagen grössere Spaziergänge und militärische Übungen (Seyff. XVII 130, 131, Vgl. auch L. R 195). Man sieht, welch untergeordnete Rolle dem Niedererschen Turnen in dem allgemeinen Programm der Gymnastik zufiel. Es war ein Lückenbüsser für andere mit den Reizen selbstgesetzter, wirklicher oder phantasierter Ziele verbundener Leibesübungen und Kraftäusserungen [1]). Diese Ansicht muss umsomehr als diejenige Pestalozzis anerkannt werden, als sie mit seinem ursprünglichen Begriff der „vorzüglichsten einfachen" Kraftäusserungen in „W. G." (XII 8) völlig übereinstimmt (Vgl. dagegen Morf IV 89, wo die Auffassung Niederers mit derjenigen Pestalozzis identifiziert wird). Sie wird ausserdem durch eine Reihe anderer Äusserungen Pestalozzis bestätigt, in welchen uns weder eine soweitgehende Elementarisierung wie bei Niederer, noch die damit verbundene Forderung der Allgemeinheit, d. h. Allgemeinverbindlichkeit der nämlichen Leibesübungen entgegentritt, sondern im Gegensatz zu jener das Interesse, im Gegensatz zu dieser die Rücksicht auf die Individuallage Ausschlag gebend ist, wie oben hinsichtlich der technischen Bildung des städtischen Handwerkers und des Landmanns [2]. Während einerseits der „Prospekt" für die Söhne der Begüterten Reiten, Tanzen und Fechten nicht ausschliesst [3] (Morf III, 190), bemerkt die L. R., die Gymnastik würde der Menschheit keinen grossen Dienst thun, wenn sie die Kinder des Landmanns und

[1] Damit stimmt die Bemerkung Krögers überein, dass in Iferten im eigentlichen Turnen wenig geleistet worden sei.

[2] Demnach dürfte auch in den einschlägigen Stellen der „L. R." und des Briefes an Stapfer Niederer'scher Einfluss zu vermuten sein.

[3] Ewald glaubt in seinen Vorlesungen über den Geist der Pestalozzischen Unterrichtsmethode (213) allen Ernstes vor dem zu frühen Beginn des Reitens warnen zu sollen, weil es leicht krumme Beine mache.

des Handwerkers dahin brächte, dass sie zwar wie Wilde kletterten und sprängen, aber der Mutter nicht gern in den Hausgeschäften beiständen und durch die Gymnastik der Reichen, Reiten, Tanzen, Fechten und Spielen, der stillen Werkstätte des Vaters und dem mühsamen Tagwerk am Pflug entfremdet würden (L. R. 141, 142). Und in den Briefen über Erziehung der armen Landjugend fordert P. für die spinnenden Kinder zwar auch stärkende Leibesübungen und Spiele, legt aber den grössten Wert auf Arbeiten im kleinen Feld- und Küchengartenbau, „Freudenarbeiten“, bei welchen sich mit dem Zwecke der körperlichen Kräftigung nützliche Kenntnisse des Anpflanzens, Pfropfens etc., „Lehren des Spiels und des Scherzes“, verbinden liessen (Seyff. VIII, 279ff).

Diese Kundgebungen Pestalozzis welche sich über den ganzen Zeitraum von 1776—1826 erstrecken, scheinen die Allgemeinheit der Elementargymnastik nicht nur wesentlich einschränken, sondern einem völligen Aufgeben der Idee selbst gleichzukommen, und namentlich scheint dieses starke Hindrängen auf das unmittelbar Nützliche bei der Erziehung der Armen am Ende doch auf die so sehr verpönte „Duodezmenschlichkeit“ hinauslaufen zu müssen. Und doch ist P weit davon entfernt, weder die Rücksicht auf die Individuallagen, noch die Idee eines allgemeinen Elementarganges aufgeben zu wollen; vielmehr hält er an bezeichnender Stelle, im „Bild eines Armenhauses“, die Vereinigung beider Gesichtspunkte für möglich. Die Gymnastik des Armen soll seiner künftigen Arbeitsgattung untergeordnet sein, und doch soll sie ihn in den Urbewegungen üben und seinen Körper im ganzen Umfang seiner Kräfte bilden: „Hierin darf man dem armen Kinde nichts mangeln lassen.“

Die Lösung der Schwierigkeit liegt in Pestalozzis Unterscheidung der Entfaltungs- und der Anwendungsmittel unserer Kräfte (s o. S 234). Die Entfaltungsmittel, welche Niederer in einem selbständigen Lehrgang behandelte, sind für P. nur ein gestaltendes Prinzip, welches an jedem individuell gegebenen Stoffe zur Anwendung kommt und daher, wie oben gezeigt worden, nur im Denken, nicht in praxi von diesem zu trennen ist. Pestalozzis Ausführungen in dem gleichfalls in der Wochenschrift erschienenen „Bild eines Armenhauses“ sind nicht nur eine Illustration dieses Gedankens, sondern zugleich eine Berichtigung und Ergänzung des Niedererschen Aufsatzes. Um laufen zu lernen, heisst es daselbst hinsichtlich der Urbe-

wegungen, hüten die Kinder frühe Gänse, Schafe, Ziegen, suchen das Verlorne, bis es gefunden, besorgen eilends Berichte. Klettern lernen sie nicht an eigens hiefür aufgerichteten Stangen, sondern an den Bäumen, auf die sie steigen müssen, um die Früchte zu pflücken. Man mache sie in den verschiedensten Stellungen arbeiten, mache sie jäten, rechen, Steine auflesen, dass sie sich in jeder, auch in der beschwerlichsten Stellung des Leibes ungehemmt und leicht bewegen. Man gebe ihnen früh Werkzeuge in die Hand, mache sie Lehm stampfen in der Tenne, tragen auf Rücken und Kopf... Aber all das nach den Gesetzen des geistigen und körperlichen Organismus und den durch sie bedingten Stufenfolgen! Die Übung der mehreren Teile gehe den einzelnen, die Übung der grösseren der Übung der kleineren Glieder, Arbeitsgattungen in stehender und wandelnder Bewegung des Leibes sitzender Beschäftigung vor[1]) (Seyff. XIII, 415fl). Es gilt daher ganz besonders von der Elementargymnastik (das Wort sowohl im Sinne des Turnens als der technischen Bildung genommen, welche beiden Bedeutungen bei P. ineinander fliessen), was die Geburtstagsrede 1818 von der Erziehung überhaupt sagt: Gleichheit des inneren Wesens, Mannigfaltigkeit der äussern Erscheinung.

Aus diesen Darlegungen ergiebt sich nun auch eine genaue Bestimmung der Aufgabe der physischen Bildung im Ganzen der Erziehung. Ist es das Ziel der Erziehung, den Zögling in seiner Individuallage zu einem Menschen heranzubilden, so geht der besondere Zweck der physischen Bildung dahin, ihn den physischen Bedingungen seines Daseins, sowohl hinsichtlich der aktiven, als der passiven Kräfte, welche dasselbe erfordert, elementarisch anzupassen.

Es zeigt sich auch hier wieder, dass P. bei den speciellen Ausführungen seiner allgemeinen Prinzipien vorwiegend die Verhältnisse der Armen und des handarbeitenden Bürgerstandes im Auge hat, weil es ihm hauptsächlich an dem Nachweis gelegen ist, dass auch bei ihren beschränkten Mitteln Bildung zur

[1] „Soviel aber auch die sitzende Arbeit Nachteiliges hat, es ist unausweichlich, der Arme muss sich an dieselbe gewöhnen; nur geschehe diese Angewöhnung mit Bewusstsein der Gefahr, die dabei ist, mit dem nötigen Wechsel seiner Stellung und mit der möglichsten Minderung der Dauer jeder einzelnen sitzenden Arbeit."

Menschlichkeit möglich sei. Doch sind wir hinsichtlich der Übertragung der Grundsätze der physischen Bildung auf die Verhältnisse der höheren Stände nicht auf blosse Analogieschlüsse angewiesen, indem der „Schw. Ges." diese in den früheren Schriften offen gelassene Lücke ausfüllt. Zwar ist es von vornherein klar, dass alles, was bisher über die Schulfertigkeiten gesagt worden, für alle Stände gültig ist. Auch hinsichtlich der freien Leibesübungen sind im Vorausgegangenen ausreichende Andeutungen enthalten. Aber wie es mit der Arbeit, der körperlichen Arbeit, in denjenigen Ständen zu halten sei, wo sie nicht in den Erfahrungskreis, in das „Leben" des Kindes hineinragt, wo somit nach den Grundsätzen Pestalozzis die ganze Erziehung auf eine total andere Basis gestellt werden muss, darüber möchte man gerne, zur Kontrolle der eignen Schlussfolgerungen, seine authentische Meinungsäusserung vernehmen. Die Frage, welche mit der in jüngster Zeit oft besprochenen Kontroverse zusammenhängt, ob in Pestalozzis Erziehungsgrundsätzen die Idee des sogenannten Handfertigkeits- oder Arbeitsunterrichts [1] enthalten sei, lässt sich allgemeiner so ausdrücken: Betrachtet P. die Handarbeit als ein allgemeines Erziehungsmittel? Man hat die Frage bejaht, im Hinblick auf den bekannten Satz, dass Kenntnisse ohne Fertigkeiten das schrecklichste Geschenk eines feindseligen Genius seien („W. G." XII, 5). Aber aus dem Zusammenhange, in welchem er steht, nicht weniger aus dem Zusatz der zweiten Auflage [2] geht deutlich hervor, dass P. hier die Fertigkeiten unter dem Gesichtspunkt der Anpassung an die Individuallage betrachtet. Der Sinn der Stelle ist also nur der: Für Kinder, welche dereinst ihr Brod durch ihrer Hände Arbeit verdienen müssen, wird schlecht gesorgt, wenn

[1] Selbstverständlich ergeben sich aus dem bisher Gesagten eine Reihe methodischer Grundsätze für einen solchen Unterricht: die Forderung einer mathematisch-ästhetischen Grundlage der Fertigkeit — das elementarische Fortschreiten — mannigfaltige Übung der Hand im Gebrauch verschiedenartiger Werkzeuge (letzteres auch, um die individuelle Anlage des Zöglings zu erkennen). Aber darum handelt es sich hier nicht, sondern um die Frage, ob dieser Unterricht bei P. ein allgemeines Postulat sei.

[2] Erste Auflage: „— Kenntnisse ohne Fertigkeiten". Zweite Auflage: „— Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten, ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen."

man ihnen nur Kenntnisse übermittelt, ohne sie frühe in die Fertigkeiten ihrer mutmasslichen Berufssphäre einzuführen. Da aber für die höheren Stände (das Wort in dem mehrfach dargelegten Sinne genommen) nach Pestalozzis Meinung der Gesichtspunkt des Broderwerbs durch Handarbeit wegfällt, so fällt auch das Postulat der Arbeit als Erziehungsmittel. Diese Ansicht ist im „Schw. Ges." aufs deutlichste ausgesprochen. Zunächst ist an die durch ihr Verhältnis zur Arbeit bestimmten zwei Hauptrichtungen der Erziehung zu erinnern. Während in den handarbeitenden Ständen die Arbeit der Ausgangspunkt der ganzen Erziehung, der Unterricht nur das daran „geknüpfte und anpassende Wort" ist, „können und sollen" die höheren Stände „durchaus nicht durch die Thätigkeit ihrer Hände zur Thätigkeit ihres Geistes und zur Erhebung ihres Herzens hingeführt werden, sondern sie müssen durch die Erhebung ihres Herzens und durch die Thätigkeit ihres Geistes zur Thätigkeit ihrer Hand angereizt und hingelenkt werden" („Schw. Ges." 122). Aber dieses Verhältnis ist keine blosse Umkehrung des ersteren, denn das Können, zu welchem das „Leben" die höheren Stände hinlenkt, ist ein anderes als dort. Das „unterscheidende Merkmal" derselben hinsichtlich der Kunstbildung erblickt P. darin, dass das eigentliche Können, dessen sie bedürfen, auf dem Grade der Ausdehnung und Solidität ihres Wissens, d. i. der Erkenntnis von Gegenständen und ihrer Behandlungsart ruht, für deren wirkliche und thatsächliche Behandlung sie vielseitig andrer Leute Hände an der Hand haben und brauchen dürfen und sollen", und überdies auf einem höheren Grade der formalen Bildung („Schw. Ges." 123). Also tritt hier an die Stelle des Könnens ein Wissen vom Können, an die Stelle der Technik Technologie mit gelegentlicher Handanlegung an solche „Berufsgegenstände, die mit dem wissenschaftlichen Fache, zu dem ein Individuum bestimmt ist, eine nähere Beziehung haben" und „in seinem Hause oder in seinen näheren Umgebungen betrieben werden" (ib. 124)[1].

[1] Neuerdings hat R. Rissmann (in W. Goetzes Bericht „Aus der Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit", Leipzig 1890) bei P. die Idee eines allgemeinen Arbeitsunterrichts nachzuweisen versucht. Er unterscheidet in Pestalozzis Ansichten 2 Stadien, in deren erstem dieser die Arbeit lediglich unter dem Gesichtspunkte der Erwerbsfähigkeit, in deren zweiten er sie unter dem Gesichtspunkt der harmonischen Ausbildung der Menschlichkeit postuliert habe (50). Aber ein solcher Wandel der Ansichten ist bei P. nicht

Mit diesen Ausführungen des „Schw. Ges." befindet sich eine frühere Kundgebung des Pestalozzischen Institutes, der Abschnitt „Bildung der Berufskraft" im Prospekt, in grundsätzlicher Übereinstimmung. Hier wie dort ist die Absicht des Erziehers nicht sowohl Fertigkeit, als technologisches Verständnis, und hier wie dort steht die Handanlegung nicht sowohl unter dem Gesichtspunkt der physischen oder Kunstbildung, als unter demjenigen der Begründung einer Erkenntnis durch Anschauung[1]. Und es darf daher gerade dieser Teil des Prospekts, wenn er auch notorisch von Fellenberg stammt (Morf, III, 202) und in der That die Grossartigkeit des Ganzen, zu welchem Unterricht und Übung, Anschauung und Handanlegung darin vereinigt sind, unzweifelhaft Fellenberg'sches Gepräge trägt.

erweislich. Weder hat es bei ihm jemals ein Stadium gegeben, in welchem er Berufsbildung ohne Humanität, noch je ein solches, worin er Humanität ohne Berufsbildung angestrebt hätte. Rissmann gelangt daher nur mittelst einer zweifachen Erschleichung zum Ziele. Erstens setzt er die physische oder Kunstbildung „lediglich" in die „Darstellung der Produkte des Geistes" (51, 53); dann verengert er diese noch weiter zum Begriff der Handarbeit (während doch Zeichnen und Schreiben auch dazu gehören) und endlich überträgt er die Allgemeingültigkeit, welche dem Postulat der physischen oder Kunstbildung überhaupt und auch einigen „darstellenden" Fertigkeiten, z. B. dem Lesen und Schreiben, zukommt, ohne weiteres auch auf die Spezies „Handfertigkeitsunterricht". Die zweite Erschleichung ist die folgende. Im „Schw. Ges." (bei Mann IV, Seite 232), soll P. „jene Übungen der Hand und der Finger insbesondere den Kindern höherer Stände angeraten haben (52). Auf der betr. Seite steht aber nur, dass das Leben der Vornehmen keine Antriebe zum „Handanlegen" darbiete. Daraus folgt aber, da sich P. dabei auf den Grundsatz beruft, dass das Leben den Gang der Bildung bestimme (vergl. „Schw. Ges." 124, 125), das Gegenteil von dem, was Rissmann dort gelesen, nämlich, dass das Leben die höheren Stände auf ein anderes Gebiet des Könnens weise als den Bauer und den städtischen Gewerbsmann. Angesichts solcher Schnitzer macht es einen sonderbaren Eindruck, wenn Rissmann mit Bezugnahme auf Leute, die, wie z. B. Seyffarth, der verdiente Herausgeber der Werke Pestalozzis, nicht seiner Meinung sind, mit Kennermiene ausruft: „Man weiss kaum, ob man mehr die Unwissenheit jener sogenannten Pestalozzikenner oder aber die Dreistigkeit bestaunen soll, mit der sie ihr übel gegründetes Votum abgeben" (46).

[1] Unter diesem Gesichtspunkt steht z. B. auch die Anfertigung geographischer Reliefs durch die Schüler. So sollten nach dem Prospekt die Zöglinge in Verbindung mit dem Unterricht in der Mechanik mancherlei Gerätschaften anfertigen.

in einem ähnlichen Sinne als eine Ausführung Pestalozzischer Gedanken betrachtet werden, wie etwa die Wehrlischule in Hofwyl Pestalozzis Armenschule verwirklicht hat. Denn die Bildung der Berufskraft im Prospekt bezweckt nichts Geringeres, als den Söhnen der höheren Stände „eine vollständig organisierte, auf alle physischen, intellektuellen und moralischen Bedürfnisse des Menschengeschlechts berechnete Erden-Wirtschaft“ in dem Bilde der in Hofwyl vereinigten landwirtschaftlichen, gewerblichen und kommerziellen Betriebe vorzuführen und dem Zögling zur Ergänzung und Illustration des theoretischen Unterrichts „die Anschauung und Übung aller Kunstmittel, welche das Leben erleichtern . . ., zugänglich zu machen, sei's bloss um Versuche zu sehen, sei's um selbst Hand anzulegen“.

Wir dürfen die Untersuchung über die physische Bildung nicht beschliessen, ohne endlich noch einer in neuerer Zeit, ebenfalls unter Berufung auf den Satz von den Kenntnissen ohne Fertigkeiten, in Gebrauch gekommenen Dehnung des letzteren Begriffs zu gedenken. Indem man den Sinn jenes Satzes durch Wendungen wie: „Das Wissen soll zum Können erhoben werden“, „die Kenntnisse sollen sich in Fertigkeiten verwandeln“, wiedergiebt, versteht man unter „Können“, „Fertigkeit“ ein Analogon zu dem, was der Nerventakt auf physiologischem Gebiete ist, nämlich die volle Herrschaft über das erworbene Wissen. Damit verbindet man folgerichtig den Gedanken, dass der Lernprozess mit dem Wissen nicht abgeschlossen sei, sondern dass nach der Begriffsstufe noch ein weiterer Prozess zu folgen habe, dessen Ziel die freie Verfügbarkeit des Gelernten sei; kurz, die Fertigkeit erscheint als eine Formalstufe des Unterrichts.

Dass die Berufung auf den Satz von den Kenntnissen ohne Fertigkeiten hier unstatthaft sei [1], bedarf wohl keines weiteren Nachweises; hier handelt es sich offenbar nicht um eine Formal-

[1] Gleichwohl ist sie allgemein gebräuchlich. Am weitesten geht in dieser Missdeutung Pestalozzis Karl Richter (die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. Leipzig 1888, Seite 68, 69), welcher aus dem Satze von den Kenntnissen ohne Fertigkeiten folgert: Also in dem Masse, in welchem das Wissen fortschreitet, muss es durch „eine Reihenfolge von Übungen“ zu einer „täglich steigenden Leichtigkeit“ im Gebrauch hingeführt werden. Die beiden Ausdrücke in Anführungszeichen können den Schein erwecken, als handle es sich hier um eine Interpretation Pestalozzis durch Pestalozzi. Aber dieser Schein trügt. Denn die beiden Ausdrücke stammen aus „W. G.“

stufe, sondern um ein — Fach. Aber die Frage muss untersucht werden, ob sich eine derartige Umbildung des Begriffs der Fertigkeit bei P vielleicht mit andern Gründen belegen lasse oder nicht. Da ist auf der einen Seite zu bemerken: wenn überhaupt eine Entwicklung mit der Erreichung ihres Zieles abgeschlossen ist, so endigt auch der Lernprozess bei P. mit dem Ziele, welches ihm dieser setzt, nämlich mit den Begriffen oder Definitionen. Dementsprechend bildet auch bei Niederer („Erz. Unt." I, 77) die Fertigkeit nicht eine über den Begriff hinausführende Formalstufe, sondern ein Seitenstück des Wissens: das Ziel des Unterrichts sind, wenn es sich um einen Gegenstand des Wissens handelt, Begriffe; „insofern es ein Gegenstand der Übung ist", Fertigkeiten, wobei zu beachten ist, dass sich Fertigkeit nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch Pestalozzis immer auf ein äusseres Thun bezieht.

Auf der andern Seite aber ist zu erwägen, dass diese beiden Gebiete in einander übergehen. Da die geistigen Fundamente der Kunst auf der Seite des Wissens liegen, so ist es ein Kardinalsatz der Kunstbildungslehre Pestalozzis, dass jede Fertigkeit ein entsprechendes Wissen zur Voraussetzung habe; hier heisst es also: Vom Wissen zum Können. Dieser Satz schliesst für die betreffende Wissens- und Kunstsphäre auch den Gedanken einer Überführung des Wissens in den Gebrauch ein; also heisst es auch: Vom Wissen zum Können. Die Sphäre, in welcher diese Sätze gelten, ist aber bei P. so weit als das Gebiet des Unterrichts überhaupt. Denn bei allem Unterricht schwebt ihm die Fertigkeit der Darstellung als Ziel vor; die Mathematik führt zum Zeichnen, die Tonvorstellung zum Gesang, das Denken zum Reden- und Schreibenkönnen, die moralische Erkenntnis (wie sich in folgenden Abschnitt zeigen wird) zum Handeln. Der Satz: Vom Wissen zum Können, hat daher für P nicht nur partielle, sondern allgemeine Geltung und wird uns auch in dieser allgemeinen Form von einem Besucher seiner Anstalt überliefert. Kröger führt (a. a. O. 109) unter den Unterrichtsprinzipien Pestalozzis den Satz auf: „Die

XII, 8, wo, sowenig als in dem Satz von den Kenntnissen ohne Fertigkeiten, von einem Wissen, sondern von einem Thun, einem körperlichen Thun die Rede ist. Daher handelt es sich daselbst auch nicht um dem Gebrauch des Wissens, sondern den Gebrauch der — Glieder.

Kenntnisse sollen zu Fertigkeiten erhoben werden". Daraus darf man wohl schliessen, dass diese Wendung zur Zeit seines Besuches (1816) in Iferten üblich gewesen sei. Aber gerade den Begriff der Fertigkeit, auf den es hier ankommt, lässt Kröger unerörtert; sein erläuternder Zusatz: „denn was man nicht kann, das weiss man nicht", ist eine Tautologie. Wir haben daher keinen Anhaltspunkt, das Können in einem andern als dem vorhin festgestellten Sinne der Darstellungsfertigkeit zu nehmen. Und die einzige mir bekannte Stelle in Pestalozzis späteren Schriften, welche an den Satz Krögers erinnert, findet sich in einem Zusammenhange, welcher deutlich auf ein äusseres Thun hinweist. Beim Unterricht in der Formenlehre, über deren Betrieb Herbart (Willmann I, 88) berichtet, soll ein Franzose hinsichtlich der Leistungen der Schüler zu P. geäussert haben: „c'est un pouvoir, ce n'est pas un savoir", und P. griff dieses Wort, wie einst das „mechaniser" des Vollziehungsrats Glayre, als die treffende Bezeichnung seiner Idee auf [1]. Auch dieses Zeugnis führt uns daher nicht über den Begriff der Darstellungsfertigkeit hinaus, und das Ergebnis der Untersuchung ist daher nur das, dass es Pestalozzis ausgesprochene Ansicht war: das Wissen ist nur dann von rechter Art, wenn es der Schüler in Wort, Bild, Werk oder That darstellen kann.

Aber dieser Gedanke enthält nichts von den Unterrichtsveranstaltungen, welche man unter der Formalstufe der „Methode" (Ziller, Allgemeine Pädagogik 324) begreift. Er ist überhaupt nicht geeignet, irgend eine Formalstufe zu begründen. Denn die Forderung der richtigen Darstellung des Wissens durch ein dem Stoffe angemessenes Darstellungsmittel gilt für die Stufe der Anschauung (darüber siehe den folgenden Abschnitt) und für die Stufe des Begriffs nicht weniger als für die Stufe der „Methode". Ein gemeinsames Merkmal aller Stufen kann aber nicht das spezifische einer einzelnen sein. Das Eigentümliche der „Methode" besteht vielmehr in der Abänderung und produktiven Weiterführung der Vorstellungsreihen, also in einer von der blossen Darstellung wesentlich verschiedenen, im Geiste eingeschlossenen Thätigkeit.

---

[1] Es beruht übrigens jedenfalls auf einer ungenauen Reminiszenz; denn es hat nur in deutscher Übersetzung einen Sinn Gerade das intellektuell begründete Können, mit welchem wir es hier zu thun haben, wird französisch mit savoir bezeichnet: je sais nager, chanter, savoir faire.

Allerdings kennt P. auch Fertigkeiten rein geistiger Art. Das zeigt die Verlegung des Könnens der wissenschaftlich zu bildenden Stände auf das Gebiet des logischen Denkens. Aber gerade der Umstand, dass damit eine Besonderheit der wissenschaftlichen Bildung bezeichnet werden soll, beweist deutlich, dass P. dabei nicht an eine formale Veranstaltung alles Unterrichts, sondern nur an den Begriff der formalen Bildung im allgemeinen denkt [1].

[1] Ebensowenig kann die allgemeine Forderung der Kraftbildung im Sinne einer Formalstufe ausgelegt werden. Im „Bericht" heisst es an einer Stelle (Seyff. XVII, 142): „Wir geben uns Mühe, jeden einzelnen Punkt, den sie lernen, so vielseitig zu beleben, dass ihre Kraft allgemein angeregt und für die Stufe, auf welcher sie dem Entwicklungsgange ihres Wesens nach stehen, sich (sich fehlt bei Seyff.) in Fertigkeit und Harmonie verwandeln werde". Aber — wer soll sich in Fertigkeit verwandeln? Das Wissen? Nein, die Kraft. Also handelt es sich bloss um Kraftbildung zum Denken, Urteilen etc. Diese Forderung gilt aber nicht bloss für den Gebrauch, sondern für den ganzen Erwerb des Wissens. Dessenungeachtet deutet Karl Richter (a. a. O.) einige andere Stellen im Sinne einer Formalstufe, lediglich weil darin das Wort „Anwendung" oder ‚Gebrauch" oder „Übung" vorkommt.

(Schluss folgt.)

VIII.

Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik.

Von

Theodor Vogt.

Eduard v. Hartmann, der bekannte Urheber der „Philosophie des Unbewussten", ermahnt die moderne Pädagogik im 3. Hefte der „Pädagogischen Studien von Rein" (1890), sie möge in sich gehen und ihre Grundsätze prüfen an dem Massstabe des Pessimismus, mit dem sie bisher verschmäht habe, irgendwie Fühlung zu gewinnen, und den sie vom Hörensagen nur als Zerrbild kenne (S. 150).

Er unterscheidet einen eudämonologischen und evolutionistischen Pessimismus. Der erstere leugnet im Gegensatze zum Optimismus, dass der einzig denkbare Daseinszweck der Lebewesen und der Massstab, an dem der Wert des Lebens gemessen wird, die Glückseligkeit sei, die es den Lebewesen bereitet; der zweite, dass die Entwicklung und der Fortschritt sowohl der körperlichen als der geistigen Organisation und der mit ihm zusammenhängenden Leistungen jenen Massstab abgebe. Hartmann bekennt sich, um von andern Philosophen abzusehen, mit Schopenhauer zum eudämonologischen Pessimismus, hält aber im Gegensatz zu diesem, an dem evolutionistischen Optimismus fest (S. 130). Der Grund für die Gültigkeit des eudämonologischen Pessimismus ist ein theoretischer. Es lasse sich nämlich induktiv aus einer möglichst vielseitigen

Beobachtung der Welt und des Lebens das theoretische Wissen ableiten, dass die Lustbilance der Welt und des Lebens jederzeit negativ sein und bleiben müsse und dass der Entwicklungsfortschritt im Grossen und Ganzen nicht mit einer Verminderung, sondern mit einer Vermehrung des Weltleids erkauft werde, obwohl neben dem unvermeidlichen Unlustüberschuss in jeder Weltlage und Entwicklungsepoche noch ein breiter Mehrbetrag von Leid bleibe, das evolutionistisch nicht notwendig und der Abstellung durch geeignete Mittel sehr wohl fähig sei (S. 131. 136 ff.). Aber ohne eudämonologischen Pessimismus gebe es keine Selbstverleugnung und ohne Selbstverleugnung keinen praktischen Idealismus (S. 148). Will die Pädagogik zur Rettung des praktischen Idealismus, der seit einem Jahrhundert, d. h. seit der Zeit der Aufklärung durch die Herrschaft des eudämonologischen Optimismus in Egoismus, Utilitarismus und praktischen Materialismus umgeschlagen ist, so viel an ihr ist, beitragen, so muss sie vor allen Dingen eine Ethik lehren, welche nicht selbst auf eudämonistischen Grundlagen beruht, mag dies nun heteronome oder autonome Moral sein (S. 146); sie muss sich ferner auf den Standpunkt des eudämonologischen Pessimismus stellen und in empirischer Weise, wie es der Unreife der Jugend entspricht, sie lehren, dass nicht Glück, sondern Zufriedenheit das erreichbare eudämonologische Ziel ist, dass das Kind und überhaupt Niemand ein Recht hat auf Glück, dass es doppelt thöricht ist, andere um ihrer günstigeren Lebenslage willen zu beneiden, da das Mass der Zufriedenheit durchaus nicht im graden Verhältnis zu den äussern Glücksgütern steht, sondern eher im umgekehrten, dass das relativ Beneidenswerte in andern Menschen nicht sowohl ihre äussere Lebenslage als ihre innere Zufriedenheit ist, und dass man sich diese weit eher durch innere Arbeit an sich selbst, durch Geduld und Resignation als durch hastiges und gieriges Ringen nach äussern Glücksgütern erwirbt (140. 144. 149).

Wenn v. Hartmann unter „moderner Pädagogik" die Herbartsche versteht, so werden alle oder doch die meisten Anhänger derselben darin mit ihm übereinstimmen, dass aus Herbartschen und schon aus Kantschen Gründen keine auf eudämonistischer Grundlage ruhende Ethik zu lehren und den pädagogischen Forderungen zu Grunde zu legen sei. Auch darin werden die meisten jener Anhänger mit Hartmann übereinstimmen, dass nicht Glück oder Reichtum — denn daran ist wegen der Hervorhebung äusserer Glücksgüter vornehmlich

zu denken —, das letzte und höchste Ziel der Erziehung sei. Dies ist aus Gründen des praktischen Idealismus verboten. Dagegen ist es nicht gleichgiltig, ob die Ethik, welche Hartmann mit der Moral identificiert, eine autonome oder heteronome sei. Denn eine heteronome Ethik, welche um mit Kant zu reden, in der Beschaffenheit irgend eines seiner Objekte des Willens statt in der Tauglichkeit seiner Maximen zu seiner eigenen allgemeinen Gesetzgebung, d. h. doch in dem Werte der Maximen (Werke v. Hartenst. 1838. IV, 67) das Gesetz sucht, welches den Willen bestimmen soll, ist entweder schon eine eudämonistische oder schwebt doch in Gefahr, in Eudämonismus umzuschlagen. Die Ethik muss also eine autonome sein, freilich nicht in positivem für die psychologische Auffassung passenden Sinne, als ob es sich um eine Unterwerfung unter irgend ein Gesetz des Wollenden, d. h. unter den blossen Willen handelte, sondern im negativen Sinne, sofern der Wille nicht folgsam sein soll den Objekten blinder Begehrungen, sofern er nicht unterworfen sein soll einem beliebigen, vielleicht mit starrer Konsequenz festgehaltenem Bilde, sofern er nicht unterworfen sein soll einem das gesamte Wollen beherrschenden und der theoretischen Spekulation willkommenen Naturgesetze, sofern er endlich nicht unterworfen sein soll einem fremden, sei es traditionellen, sei es autoritativen Willen, welcher die Selbständigkeit des Strebens der Menschen beinahe aufhebt (denn vollständig ist das unmöglich), so dass man geneigt wäre, es fast gar nicht mehr als ihr eigenes Streben gelten zu lassen.

Das letztere zu betonen dürfte namentlich der theologischen Sozialethik gegenüber geboten erscheinen, in welcher der Inhalt des Guten in letzter Instanz aus dem „göttlichen Gesetz“ oder dem göttlichen Willen abgeleitet wird, mit welchem die „subjektive Freiheit menschlicher Herzensbewegung durch das Band der Liebe verknüpft werden soll“ (von Öttingen, Christliche Sittenlehre, Erlangen, 1873, S. 107). Denn wie soll menschlich-wissenschaftlich und ethisch, zumal im Hinblick auf so viele unter Gebildeten und Ungebildeten, welche den Glauben an Autoritäten verloren haben, aber auch abgesehen von diesen, der Inhalt des Guten gefunden und ideale Forderungen aufgestellt werden können, wenn nicht in autonomer Weise auf eine urteilsmässige Begründung jener Forderungen hingearbeitet und den Bedürfnissen menschlichen Denkens und mittelbaren Er-

kennens auch zur Rechtfertigung des unmittelbar geschauten Inhalts des göttlichen Willens Rechnung getragen wird?

Es ist also durchaus nicht gleichgiltig, ob die Ethik eine autonome oder heteronome sei.

Ist freilich Zufriedenheit das erreichbare eudämonologische Ziel des menschlichen Strebens, dann kann die Moral auch eine „heteronome Autoritätsmoral" sein; denn es ist nicht blos möglich, sondern durch die Erfahrung bestätigt, dass Menschen, die keine selbständige Denkraft besitzen oder in der Autorität auszuruhen gewillt sind, mittels jener Autoritätsmoral Schutz finden gegen die Erweiterung der Begehrungen und den Wachstum der Bedürfnisse, und die innere Ruhe und Zufriedenheit sich bewahren. Nur darf das Gemüt jener Menschen weder von Zweifeln beschlichen noch durch Anschauungen erschüttert werden, welche jener Autoritätsmoral entgegengesetzt sind und in der Gesellschaft immer mehr Boden gewinnen, soll anders der innere Halt, den sie bislang besassen, ihnen nicht verloren gehen. Wer aber ist gefeit gegen alle Zweifel? Und dreht sich nicht die Geschichte der Menschen um veränderte Anschauungen wie um ihre Angeln?

Streng ethisch genommen aber fehlt es jener Zufriedenheit, eine so schöne Sache es auch um sie sein mag, an der hinreichenden Bestimmtheit in Ansehung ihres Werts. Wer neidlos und ohne auf Schädigung anderer zu sinnen fremdes Glück betrachtet und mit dem Seinen sich begnügt, dessen Zufriedenheit ist von Wohlwollen erfüllt; wer seine natürlichen Bedürfnisse in Schranken zu halten vermag und das Gemüt nicht von einem Heer eingebildeter Bedürfnisse überwuchern lässt, in dessen zufriedenem Sinne lebt moralische Freiheit; wer durch die Gunst äusserer Umstände zu Reichtum gelangt und in bewusster Erkenntnis der Macht des Geldes von Herrschsuchtsgelüsten, denen es dient, sich frei zu halten vermag, dessen Zufriedenheit hat sich von Recht und Vergeltung nicht losgesagt. Hier fällt der bestimmte Wert in die Augen, welcher der Zufriedenheit zu Grunde liegt. Anderseits aber ruht weder Zufriedenheit immer auf sittlichen noch die Unzufriedenheit immer auf unsittlichen Voraussetzungen. Das erstere ist beim Stumpfsinnigen und geistig Vernachlässigten der Fall, das letztere beim Rechtlosen, Unterdrückten, Ausgebeuteten, bei dem unverschuldet durch menschliche Schuld in Not Geratenen, bei dem durch Intriguen Zurückgesetzten u. s. w.

Diese Betonung der Zufriedenheit, welche somit weder ein ethisch hinreichend bestimmtes noch allenthalben erreichbares

Ziel darstellt, am wenigsten in Schulen, welche zwar eine soziale Bedeutung haben, aber keine Garantie dafür zu bieten vermögen, dass die den Kindern eingepflanzte Zufriedenheit im Angesichte der sozialen Schäden Stand halten werden, — erfolgte im Hinblicke auf die traurigen gesellschaftlichen Zustände, welche sich seit den Tagen der Aufklärung und mit der Ausbreitung der Lehre vom Liberalismus, namentlich im Sinne Rousseaus, und des Materialismus entwickelt haben.

„Die Spekulation, sagt der Statistiker Valentini, ist zu einer Macht geworden, deren Kult noch nie in so ausgedehntem Masse betrieben wurde, als heutzutage ... Den Moment auszunutzen, darin beruht die Lebensweisheit der heutigen Gesellschaft. Geniessen, soviel man geniessen kann, das wird das Ziel alles Strebens; und die Mittel zur Erreichung dieses Zwecks bieten um so massenhafter sich dar, als die Stimme des Gewissens vor den Sophismen einer neuen Glückseligkeitslehre verstummen lernt ... Ist (infolge von übergrossem Aufwand und Luxus) der Kredit erschüttert, so muss man das „Glück verbessern“, wie der Franzose witzig die Infamie zu umschreiben versteht. Denn lieber das Verbrechen, das doch geheim bleiben kann, als die Blame, die offenkundig werden muss! Das sind natürliche Konsequenzen einer Glückseligkeitstheorie, welcher nichts mehr heilig und deren Zentralpunkt die Selbstsucht, deren Träger die hohle, tönende, nichts geltende Phrase ist“ (zitiert von Öttingen in seiner Moralstatistik, 3. Aufl., S. 249). Und von Hartmann selbst bemerkt in seiner „Philosophie des Unbewussten“ (3. Aufl. S. 714): „Wahrlich nicht gebessert hat sich bis jetzt die Bosheit und die zerstörende Selbstsucht der Menschen, nur künstlich eingedämmt ist sie durch die Deiche des Gesetzes und der bürgerlichen Gesellschaft, weiss aber statt der offenen Überflutung tausend Schleichwege zu finden, auf denen sie die Dämme durchsickert. Der Grund der unsittlichen Gesinnung ist derselbe geblieben, aber sie hat den Pferdefuss abgelegt und geht im Frack.“

Dass diese Schilderungen thatsächlich richtig sind, beweist der wachsende Prozentsatz der absoluten Bevölkerung in jenen traurigen Ziffernkolonnen, welche v. Öttingen in der genannten Moralstatistik (Erlangen, 1882) in bezug auf die Schattenseiten der modernen Gesellschaft zusammengestellt hat. Solchen Zuständen gegenüber ist der Hartmannsche Warnungsruf, nach Zufriedenheit und Selbstverleugnung zu ringen, gewiss berechtigt.

Aber damit ist das über Zufriedenheit oben Gesagte nicht aufgehoben.

Für Hartmann hat nun, wie das im Eingange Angegebene lehrt, jene Zufriedenheit den Sinn pessimistischer Resignation und der Zweck der Abhandlung in Reins Studien besteht darin, dahin zu wirken, dass die pessimistische Denk- und Sinnesweise schon in der Jugend geweckt und entwickelt werde. „Will die Pädagogik, sagt er S. 146, zur Selbstbescheidung, zur Resignation auf Glück, zur Selbstverleugnung und zur Hingebung an nicht egoistische Ziele erziehen, so muss sie vor allen Dingen den Bankerott des Egoismus im Sinne des Pessimismus anerkennen, und lehren; denn solange sie den Zöglingen nicht die Aussicht zerstört, die individuelle Glückseligkeit erringen zu können, stellt die geforderte Resignation zur Selbstverleugnung eine widerspruchsvolle und absurde Zumutung an die Zöglinge.“

Sollen also die Lehrer in den Schulen in diesem pessimistischen Sinne wirken? Die Beantwortung dieser Frage setzt die Lösung einer andern Frage voraus: ob nämlich das menschliche Denken und Wollen überhaupt vom Pessimismus getragen und durchdrungen sein solle?

Die Ausdrücke Optimismus und Pessimismus in philosophischem, nicht in populärem Sinne genommen kündigen entgegengesetzte Weltanschauungen an, — Anschauungen, welche teils philosophische Erkenntnisse teils auf Religionsprobleme bezügliche Überzeugungen auch dann enthalten, wenn sie in metaphysischer Form auftreten. Beide Anschauungen beziehen sich auf die Frage, ob die wertvollen oder doch für wertvoll gehaltenen Zwecke des menschlichen Strebens erreichbar sind oder nicht, und ferner auf die Frage, ob die Welt gut oder schlecht ist. Schon hieraus ist ersichtlich, dass unter jenen philosophischen Erkenntnissen die ethischen die grösste Bedeutung haben; denn von ihnen hängt es in erster Linie ab, ob das Denken eine optimistische oder pessimistische Richtung einschlagen werde.

Geht die Anschauung im Sinne des Eudämonismus dahin, dass alles menschliche Streben auf die Erreichung der Glückseligkeit oder nach Kantscher Umschreibung, der Summe des Wohlbefindens gerichtet sein müsse, sei es nun dass in der rohen Form des Hedonismus und Cynismus oder der veredelten des Aristoteles der mittelbare, nämlich erst mittels subjektiver Regungen zustande gekommene Wert jener Zwecke über den unmittelbaren, die relative Wertschätzung über die absolute gesetzt wird, so droht dem also Denkenden die Gefahr

des Pessimismus. Denn die Erfahrungen, die er macht, werden ihm wohl zahlreiche Enttäuschungen, aber selten Überraschungen bereiten. Um nicht dem Pessimismus und damit vielleicht der Mutlosigkeit zu verfallen, welche immer unmoralisch ist und Schwindsucht des Charakters erzeugt, darf man eben im Leben nicht auf Glück rechnen. Ein Antrieb aber, dies zu unterlassen, liegt im Aufgeben der eudämonistischen Anschauung und in der Hinwendung zum praktischen Idealismus.

Damit meine ich nicht, wie v. Hartmann, welcher den praktischen Idealismus der Genusssucht und dem Egoismus entgegensetzt, eine Sinnesweise, sondern im Sinne Kants und noch genauer Herbarts und seiner Nachfolger Hartenstein, Allihn, Thilo, Nahlowsky und Ziller eine Denkweise, welche den Inhalt des Guten seinem objektiven Werte nach philosophisch zu erkennen und festzustellen sucht, und von welcher, obwohl sie eine gesunde philosophische Anschauung ist und mit dem Inhalte der christlichen Sittenlehre in keinem Widerspruche steht, doch so viele Denker des neunzehnten Jahrhunderts teils aus methodologischen Gründen, teils weil sie immer nur die Verwirklichungsweise des Guten ins Augen fassten, sich abgewandt haben, ohne zu bedenken, dass die Natur des Problems nicht immer die Anwendung des induktiv-analytischen Denkwegs als des allein „wissenschaftlichen" zulasse, und dass die Frage der Verwirklichungsweise des Guten und Schlechten nicht einmal einen hinreichend bestimmten Gegenstand hat, bevor die Charakteristik des Guten und Schlechten selbst gewonnen ist. Diese Denkweise führt unmittelbar zur Abwendung von eudämonistischer Sinnesweise, da das Wollen in einer nachweisbaren kausalen Abhängigkeit vom Denken steht und veränderte Anschauungen im Leben der Völker ein verändertes Wollen und Handeln nach sich gezogen haben. Und nicht blos zur Resignation auf Glück, auch zur Hinwendung auf nicht egoistische Ziele und zur Selbstverleugnung fordert die ethische Anschauung des praktischen Idealismus auf.

Herr v. Hartmann scheint nun in jener idealen Denkweise einen zu schwachen Antrieb zum Aufgeben der eudämonistischen Gesinnung zu erblicken. Ein kräftigerer liegt nach ihm in dem theoretischen, „durch Induktion aus einer möglichst vielseitigen Beobachtung der Welt und des Lebens entwickelten Wahrheit, dass die Lustbilance der Welt jederzeit negativ sein und bleiben müsse, und dass der Entwicklungsfortschritt der körperlichen sowohl als der geistigen Organisation und der mit ihm zusammen-

hängenden Leistungen im grossen und ganzen nicht mit einer Verminderung, sondern mit einer Vermehrung des Weltleids erkauft werde."

Ich weiss nun nicht, ob die Beobachtung, auf welche diese „Wahrheit" sich stützt, eine individuelle und unkontrolierbare oder etwa eine statistische und kontrolierbare ist. Dass z. B., was die „Leistungen" betrifft, von denen ja Hartmann auch spricht, die Nachteile und Leiden, welche die Erfindung und Ausbreitung des Eisenbahnwesens für die Menschen nach sich gezogen haben, grösser seien, als die Vorteile, halte ich nicht für beweisbar. Doch von empirischen Datis abgesehen ist der Schluss von dem Quantum unseres Leids, welches der thatsächliche Ausgangspunkt ist, auf das Quantum des Weltleids so wenig stringent als der Schluss von der Qualität der Empfindung auf die Qualität der Empfindungsursache. Und wäre auch die in Frage stehende Wahrheit beweisbar, so würde für den auf Befriedigung von Naturbedürfnissen und damit auf Lust und Genuss hingewiesenen Menschen durch jene Wahrheit ein Prinzip der inneren Unruhe geschaffen, das ihn vielleicht vom Geniessen abhält, gewiss aber seine Lebensstimmung herabdrückt, sein Handeln lähmt und den Glauben an den Fortschritt menschlicher Organisation erschüttert. Ja noch Schlimmeres ist zu befürchten. Wird die Resignation auf Glück und Genuss aus dem angegebenen Grunde gefordert, so erscheint als das beneidenswerte Ziel des ganzen Lebens nicht blos Resignation und Aufhebung alles Genusses, sondern auch, wie Öttingen hinzufügt (Moralstatistik S. 793), Aufhebung alles Wollens und Selbstvernichtung. Denn wenn nach stoischer Lehre auch der Weise, wie bald er vom Geschick in eine für ihn unerträgliche Lage versetzt würde, sich derselben durch den Selbstmord entziehen zu dürfen glaubte: was soll den Menschen im Angesichte des angenommenen Weltgesetzes über das Leid und wenn er die ganze Tragweite desselben für sein Thun und Lassen erwogen hätte, noch zurückhalten, das Dasein aufzugeben? Der Masse derjenigen aber, welche in der socialen misère unsres Jahrhunderts „am notdürftigsten Mangel leiden, während eine kleine Anzahl im Überflusse schwelgt," und welchen nach statistischen Nachweisungen ein sehr kurzes Dasein beschieden ist, keinen andern Gedanken zuzurufen als Geduld und Resignation (Rein 190), klingt fast wie ein Hohn.

Um was es sich bei diesen Fragen zunächst handelt, ist die Feststellung des Ziels und zwar, da eine Vielheit von Zielen

möglich ist, des höchsten Ziels des ganzen menschlichen Lebens. Darüber ist die Bildung einer bestimmten und wissenschaftlich gerechtfertigten Anschauung möglich. Geht man nämlich, ohne sich durch materialistische oder spinozistische oder andere Vorstellungsweisen beirren zu lassen, von dem absoluten Unterschiede zwischen gut und schlecht aus — eine Grundanerkennung, ohne welche scharfe Wertbestimmungen unmöglich sind — so gelangt man auf dem Wege synthetischer Urteile, welche unter Erfüllung bestimmter Bedingungen objectiv gültig sind und keineswegs eine blos subjektive und individuelle Bedeutung haben oder nach Lotzes Ausdruck nicht „Denkhandlungen“ sind (Grundzüge den praktischen Philos. Leipzig 1889 S. 12), zu den ethischen Ideen als dem Inhalte des Guten im Sinne des praktischen Idealismus, wie er vom Herbart und seinen Nachfolgern im Einzelnen ausgeführt worden ist. Die Realisierung dieser Ideen nun ist das höchste Ziel des ganzen menschlichen Lebens, neben welchem noch andere Ziele, wie Glück und Genuss verfolgt werden können, wiefern nur die Herrschaft des höchsten Zieles unangetastet bleibt.

Das Zweite, um was es sich bei diesen Fragen handelt, ist die Erreichbarket des höchsten sowohl als der andern Ziele. Darüber nun ob und wieweit diese Ziele erreichbar oder nicht erreichbar sind, giebt es kein Wissen; denn auch das Hartmannsche, die Nichterreichbarkeit des Glücks, also eines untergeordneten Lebensziels behauptende Weltgesetz des Leids ist nicht erwiesen, mithin keine wissenschaftliche Erkenntnis, sondern trotz Hartmanns Verwahrung ein Ausdruck der Verstimmung, von welcher mit ihren weltschmerzlichen, weltverachtenden und weltflüchtigen Neigungen unter den Deutschen wohl eine Anzahl ergriffen sein mag, aber nicht das ganze Volk, das vielmehr unverzagt und thatkräftig die Besiegung des Feindes und Einheit des Reiches erreichte, weil es dieses Ziel mit Gottes Hilfe zu erreichen glaubte. Das ist aber nicht Pessimismus, sondern Optimismus, welcher überhaupt nur unter religiösen Voraussetzungen psychologisch denkbar ist und diejenige Lebensauffassung und zugleich Lebensstimmung bedeutet, welche Ideen festhält und von dem Glauben an die Erreichbarkeit und Verwirklichung derselben und an den Fortschritt des Menschengeschlechts im grossen und ganzen getragen wird. Und von diesem Glauben soll der Einzelne wie das Volk getragen sein, wenn es die Hoffnung auf seine Zukunft und den Mut zum Handeln nicht verlieren soll. Dass die Völker von jeher den Mut zum

Handeln im Glauben gesucht haben, sagt auch Herbart (Reliquien S. 266).

Nach dem Gesagten ist die Frage, ob das menschliche Denken und Wollen überhaupt vom Pessimismus durchdrungen sein solle, zu vereinen und weder der evolutionistische noch der audämonologische Pessimismus anzuerkennen: der erstere deshalb nicht, weil ihm die praktisch-idealistische Voraussetzung absoluter Werte mangelt, und der letztere deshalb nicht, weil er die Kraft übersieht oder ignoriert, welche im religiösen Glauben liegt und überdies durch das behauptete Weltgesetz des Leids den evolutionistischen Optimismus selbst in Frage stellt. An die Stelle des Pessimismus ist vielmehr ein Optimismus zu setzen, in welchem sowohl die praktisch-idealistischen absoluten Werte als die Kraft des religiösen Glaubens zu ihrem Rechte kommen.

Vom Standpunkte dieses Optimismus, welcher gleichsam ein menschliches und ein göttliches Element enthält, den selbständigen sittlichen Willen und den religiösen Glauben, lässt sich eine Lösung des Problems der Zufriedenheit, der berechtigten Unzufriedenheit und des Glückes geben.

Zufriedenheit ist nicht blos als Fügsamkeit unter Gottes Willen, sondern auch als Zügelung des Willens, also unter sittlichen Voraussetzungen, zu loben, da mit der Schwäche und Kraftlosigkeit auch der Gegenstand des sittlichen Werts, nämlich der Wille, schwindet. Deshalb ist auch Unzufriedenheit in dem Falle nicht tadelnswert und noch weniger sträflich, wenn sie in der Ignorierung oder Verachtung sittlicher Rücksichten von Seiten Anderer ihren Grund hat und im Privatleben Jahre und Jahrzehnte, im öffentlichen, z. B. in der neuern Gesetzgebung, welche Rodbertus eine Eigennutzggesetzgebung nannte, Jahrhunderte gewartet werden muss, bis nicht blos Naturgesetze, deren Ignoierung eine notwendige Ursache des Streits ist, sondern die Ideen selbst als Präsumtionen für den Inhalt eines zu bildenden Rechts Verwertung finden.

Was das Streben nach Glück und Genuss betrifft, welches in der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse wurzelt, so ist es an sich und von Haus aus weder moralisch noch unmoralisch. Es wird erst moralisch, wenn es in den Dienst der sittlichen Ideen tritt, und es wird unmoralisch, wenn es die Verwirklichung der Ideen in Frage stellt oder aufhebt. Unsere Rede geht deshalb dahin: Du kannst und darfst geniessen, aber mässig und ohne auf übernommene Pflichten zu vergessen! Du

kannst und darfst nach Besitz und Reichtum streben, aber ohne Geld und Gut wie der Geizige als Selbstzweck zu betrachten oder sie, die zu etwas besserem gebraucht werden könnten, aus Herrschsucht zu missbrauchen oder aus Übermut, wie der Verschwender, zu vergeuden, sowie du anderseits auch nicht aus Kleinmut verzagen und den Mut im Leiden verlieren sollst! Ja es kann und darf sogar, obwohl dies nur auf ganz ideale, also höchst selten vorkommende Menschen passt, Jemand optimistisch auf Gottes Hilfe bei Vermehrung seiner Güter bauen, — vorausgesetzt, dass sein Charakter die moralische Haltung bewahrt und er ein immer grösserer Wohlthäter der Menschen in engen und weiten Kreisen wird. Durch solche Beziehung auf sittliche Ideen erlangt das Glücksstreben, welches übrigens nicht mit dem Egoismus als einem Glücksstreben auf Kosten oder zum Schaden Anderer ohne weiteres identifiziert werden darf, mittelbar einen moralischen Wert, so gewiss als Frugalität und Nüchternheit Selbstbeherrschung ankündigen und die wirtschaftliche Selbständigkeit des Menschen seine moralische Selbständigkeit herzustellen und zu sichern geeignet ist.

Ein falscher und tadelnswerter Optimismus hingegen ist es, wenn aus eigennützigen Motiven zu religiösen Vorstellungen Zuflucht genommen und Gottes Segen zur Erlangung von Reichtümern, damit sie selbstischen Zwecken dienen, angerufen wird. Dieser Fall mag im menschlichen Leben häufiger vorkommen als der früher genannte und er beweist, dass das menschliche Gemüt, es mag nun auf einer hohen oder tiefen moralischen Stufe stehen, um Gott herumgravitiert, und er weist zugleich auf eine notwendige Verbindung von Religion und Sittlichkeit hin.

In pädagogischer Beziehung aber ergiebt sich aus dem Gesagten Folgendes. Es ist nicht nötig, durch finstere pessimistische Betrachtungen der frohen und glücklichen Lebensstimmung, welche zum Charakter der Jugend gehört, entgegenzuwirken oder sie zu verscheuchen, um egoistische Regungen zu vertreiben oder zu verhindern. Dies geschieht viel wirksamer, ohne den Frohsinn aufzuheben und damit dem Werke der Erziehung selbst zu schaden, durch Weckung der geistigen Interessen, durch sittliche Zucht und Entwicklung der Religiosität. Die Teilnahme an geistigen Interessen hebt über die Beschränktheit des selbstischen Standpunkts hinweg. Durch sittliche Zucht werden die richtigen sittlichen Erkennt-

nisse, die ja auch der Schlechte und der Egoist besitzen kann, in lebendige Gesinnung umgewandelt, die ihn auch den wahren Wert der Dinge als Mittel für moralische Zwecke erkennen lässt. Durch Religiosität aber wird die falsche Zuversicht zur eigenen Kraft beseitigt oder wenigstens geschwächt, auf Gottes Hilfe zur Erreichung des Guten und der Güter gerechnet, Mut im Leiden gewonnen und Übermut im Glücke verhindert.

Jahrgang 1883.

Heft I. 1. Dr. Thrändorf, Die Kirche und der Religionsunterricht der Erziehungsschule. — 2. W. Keil, Übersicht über die heutige Kartographie.
„ II. Rektor H. Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? — 2. Otto W. Beyer, die Naturkunde im erziehenden Unterricht.
„ III. 1. A. Heinecke, die Bildung des Mitgefühls. — 2. Dr. Göpfert, Über die Methode des geographischen Unterrichts.
„ IV. Dr. W. Rein, Einige Bemerkungen zu dem Referat des Herrn Dr. Frick: In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didakt. Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?

Jahrgang 1884.

Heft I. Horn in Orsoy, die Mathematik in den Lehrerbildungsanstalten.
„ II. Billig, ein neuer Versuch, die Pädagogik als Wissenschaft zu popularisieren.
„ III. Dr. S. Rubinstein, Über Lazarus „Leben der Seele." — 2. A. Pickel. Präparationen aus der mathematischen Geographie.
„ IV. Dr. Just, zur Einführung in Zillers Ethik.

Jahrgang 1885.

Heft I. H. Grabs, Bemerkungen zu dem Aufsatze des Seminarlehrers Schneyer, Coburg, „Der erste Religionsunterricht."
„ II. Dr A. Göpfert, Rechtfertigung einiger pädagogischer Gedanken Zillers.
„ III. 1. Ferd Lenz, Zwei pädagogische Pfingstversammlungen. 2. Dr. Karl Just, Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik zu Pfingsten 1885 in Halle a. S
„ IV. 1. Dr. W. Rein, Bemerkungen zu der Schrift des Herrn C. v. Sallwürk: Handel und Wandel der pädag. Schule Herbarts. 2. Theod. Vogt, An die Mitglieder des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 3. Dr. Schneider, Entgegnung.

Jahrgang 1886.

Heft I. 1. C. Leschke, Die ethische und ästhetische Bedeutung des Turnens. 2. Dr. Bliedner, C. V. Stoy und das pädagogische Universitätsseminar.
„ II. Dr Kayser, Die Methode Christi.
„ III. 1. Prof. Dr. Menge, Die Anfänge des Latein-Unterrichts in Sexta 2. Chr. Ufer, Über die Leitung von Konferenzen des Lehrerkollegiums.
„ IV. G. Glöckner-Leipzig, Zu Dittes' Kritik der Herbartischen Pädagogik.

Jahrgang 1887.

Heft I. H. Grabs, Vermag der Religionsunterricht der beiden ersten Schuljahre eine Grundlage für die sittlich-religiöse Bildung zu bieten?
„ II. Prof. Dr. Menge, der deutsche Einheitsschulverein. — Bruno Maennel, Über den associierenden Charakter der Erdkunde.
„ III. O. Foltz, Eisenach, Über darstellenden Unterricht.
„ IV. Dr. Hollenbach, der Rechenunterricht im ersten Schuljahr.

Jahrgang 1888.

Heft I. Dr. Müller, Comenius, ein Systematiker in der Pädagogik.
„ II. Prof. Dr. W. Rein, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.
„ III. Dr. R. Staude, Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Sallwürk'schen Schrift „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte."
„ IV. A. C. Hofmann, Rossen, der Religionsunterricht in gegliederten Schulen nach den L. Wangemann'schen Schriften.

Jahrgang 1889.

Heft I. 1. H. Grabs, Zur Lehrplantheorie mit Beziehung auf die Volksschule I. 2. Prof. Dr. W. Rein, Ein neues Seminarbuch.
„ II. Adolf Rude, Zur Wundtschen Apperzeptionslehre.
„ III. A. Pickel, Noch einmal das Weimarische Seminarbuch.
„ IV. H. Rolle-Hoheneiche, Die Selbständigkeit der Schule inmitten von Staat und Kirche.

Jahrgang 1890.

Heft I. H. Grabs, Kritik einiger Vorschläge zur Lehrplanreform.
„ II. Adolf Rude, Zur Apperzeption.
„ III. Eduard v. Hartmann, Kann der Pessimismus erziehlich wirken?
„ IV. 1. Dr. A. Gille, Herbarts Erziehungsziel auf seinen verschiedenen Entwicklungsstufen. 2. A. Lomberg, Sachrechnen.

Jahrgang 1891.

Heft I. 1. Prof. Dr. W. Rein, Rembrandt als Erzieher 2. A. Lomberg, Sachrechnen.

Unter Hinweis auf die ausgezeichneten Kritiken der „Allgem. deutschen Lehrerzeitung," der „Zeitschrift für Realschulwesen", der „Schlesischen Schulzeitung," der „Deutschen Blätter für erziehenden Unterricht," von „Haus und Schule," des „Deutschen Schulmuseum," der „Neuen deutschen Lehrerzeitung", des „Schweizer-Schularchiv" ꝛc. seien diese Jahrgänge wiederholt angelegentlichst empfohlen.

klar, leicht verständlich, auch dem, der des Alt- und Mittelhochdeutschen nicht Herr ist. Mit einem Worte: es ist ein vortreffliches Buch, das sicherlich gar bald in den höheren Lehranstalten, namentlich in allen Seminaren, Eingang finden wird.

Schulgrammatik der deutschen Sprache

von

Dr. Theodor Gelbe,
Realschuldirektor.

Preis: 80 Pfg.

Vorliegendes Buch enthält den in höheren Lehranstalten zur Einübung kommenden grammatischen Lehrstoff in knapper Form, systematischer Folge und übersichtlicher Darstellung. Es schließt sich eng an des Verfassers „deutsche Sprachlehre" an, auf welche bei den einzelnen Abschnitten auch stets verwiesen wird. Da es bloß Lern- und Repetitionsbuch sein soll, so sind den einzelnen Sprachgesetzen stets nur wenige Beispiele hinzugefügt. Wir sind mit der Anlage des Ganzen und der Ausführung im Einzelnen durchaus einverstanden und können es daher für den angegebenen Zweck bestens empfehlen. (Preuß. Lehrer-Zeitung.)

Theorie und Praxis
der ersten Aufsatzübungen.

Nach Angaben
des Königl. sächs. Bezirksschulinspektors Schulrat

Wangemann
in Meißen

bearbeitet
von

K. Herberger und **C. Döring**
Lehrer in Cölln a. d. Elbe. Lehrer in Meißen.

Preis: 1 M. 50 Pf.

Die „Rheinisch-Westfälische Schulzeitung" schreibt in Nr 8 (1889):

„Wer den auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts seit mehreren Dezennien bekannten und berühmten Schulmann Ludwig Wangemann (gegenwärtig Schulrat im Bezirke Meißen) durch seine Werke kennt und auch noch das Glück gehabt hat, denselben oft in musterhaftem Unterrichten bewundern zu können, der wird dann leicht zu eigenen Versuchen begeistert. Auch ist es in solchen Fällen sehr naheliegend, daß erfahrene Lehrer wirklich etwas Gutes bieten können, wie es bei den Verfassern der „Theorie und Praxis" in der That zu finden ist. Diese Schrift unterscheidet sich vorteilhaft von den meisten Arbeiten ähnlichen Inhaltes dadurch, daß sie kurz und bestimmt Vorbedingung, Wesen und Ziel der ersten Aufsatzübungen kennzeichnet. Die scharf gefaßten Grundsätze, immer auf psychologischer Grundlage basierend und in der Praxis gewissermaßen verkörpert, verbreiten über den schwierigen Gegenstand des Volksschulunterrichtes helles Licht. Die 16 behandelten Musterstücke sind glücklich gewählt, da sie die Unterlage nicht nur für den stilistischen, sondern auch für den orthographischen und grammatischen Unterricht darbieten, und somit dem Konzentrationsgedanken im richtigen Maße Rechnung tragen. Die Nachbildungen sind zahlreich und aus verschiedenen Stoffen gewählt. Die übrigen haben folgenden Gang: 1. Aufstellung des Planes, 2. Wiedergabe des Stückes, 3. veränderte Gedankenfolge, 4. Erweiterung, 5. Nachbildung. Dem Buche sind „240 Hausaufgaben" gefolgt, die jedem Lehrer willkommen sein müssen. Sie bieten dem Lehrer Erleichterung und dienen dem Schüler zur Befestigung des Gelernten."

Siebenlehn i. S. Direktor H. Köber.

---

240 Hausaufgaben.

Auf Grund der nach Angaben des Königl. sächs. Bezirksschul-inspectors Schulrat **Wangemann** in Meißen bearbeiteten

Theorie und Praxis der ersten Aufsatzübungen

zusammengestellt von

K. Herberger und **E. Döring**

Preis: 60 Pf.

Über genannte Hausaufgaben urteilt die „Sächs. Schulzeitung“:

„Ermutigt durch die wohlverdiente beifällige Aufnahme, welche das Werkchen „Theorie und Praxis der ersten Aufsatzübungen“ in der Lehrerschaft gefunden hat, haben sich die Verfasser desselben bewogen gefühlt, diese „240 Hausaufgaben“ zu bearbeiten. Sie werden besonders den Lehrern, welche ihrem Aufsatzunterrichte das oben genannte Werkchen zu Grunde legen, einen sehr willkommenen Dienst erweisen; denn dieselben schließen sich unmittelbar an die 16 ausgewählten Erzählungen, welche in diesem Werkchen praktisch behandelt sind, an. Dabei sind sie in ihrer klaren bestimmten Form der Fassungskraft der Schüler durchaus entsprechend und berücksichtigen alle Seiten des sprachl. Unterrichtes.“

Herr Schuldirektor Gerhardt in Wilsdruff schreibt, das Heft sei recht empfehlenswert.

Herr Schuldirektor Schneider in Nossen, es fülle eine wirkliche Lücke aus.

Theorie und Praxis der Aufsatzübungen im 5. u. 6. Schuljahr.

Nach Angaben des Königl. Sächs. Bezirksschulinspektors Schulrat **Wangemann** in Meißen

bearbeitet von

K. Herberger und **E. Döring**

Lehrer in Cölln a. d. Elbe — Lehrer in Meißen.

Preis: 2 M.

Vorwort: „Durch die beifällige Aufnahme, deren sich unsere vor Jahresfrist erschienene „Theorie und Praxis der ersten Aufsatzübungen“ erfreut, sowie durch den von vielen Kollegen ausgesprochenen Wunsch, die Arbeit für die folgende Stufe fortzusetzen, fühlen wir uns ermutigt, mit gegenwärtiger Schrift vor die Lehrwelt zu treten. Es hat uns bei Abfassung beider Schriften der Gedanke, einige brauchbare Bausteine für die Methodik des Aufsatzunterrichts liefern zu dürfen, hohe Befriedigung gewährt. Eine bloße Aufgabensammlung zu schreiben, dazu fühlten wir angesichts der bereits in großer Zahl vorhandenen kein Bedürfnis, wohl aber hielten wir es für dankenswert, nachzuweisen, worin die aufsteigende Schwierigkeit des Aufsatzschreibens besteht und auf welchem Wege ein der Altersstufe des Schülers entsprechender Fortschritt zu ermöglichen ist. Ferner schien es uns durchaus nicht überflüssig zu sein, zu erörtern, welche Beziehungen zwischen Aufsatz und allem übrigen Unterrichte bestehen, mit anderen Worten, wie der Konzentrationsgedanke auf diesem Gebiete zu verwirklichen ist.

Ein Blick auf die Arbeit wird zeigen, daß wir zwar ein hohes, indessen kein unerreichbares Ziel stecken. In der einfachen Volksschule dürften sich unsere Forderungen zum großen Teile mit dem Ziele der Oberklasse decken.

Die von uns benutzten 16 Musterstücke, sowie die zu Nachbildungen, Erweiterungen, Vergleichungen u. s. w. herangezogenen Lesestücke aus

Wangemanns 3. Lesebuche werden sich, wo das Buch nicht eingeführt ist, leicht durch Stücke aus anderen Lesebüchern ersetzen lassen."

Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Begründet von Prof. Dr. T. Ziller.

Herausgegeben von

Professor Dr. Theodor Vogt,

z. Z. Vorsitzender des Vereins.

Preis des Jahrganges: 5 Mark.

Inhalt des XX. Jahrganges. (1888).

Dr. A. Göpfert, Thüring. Sagen.
Prof. Jakob Falke, Ist es möglich den Lehrstoff der Schulmatematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen?
Seminarlehrer A. Pickel, Bemerkungen und Zusätze zu der vorstehenden Abhandlung.
Dr. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen.
Prof. G. Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht (Schluß).
Dr. Just, Konzentration oder konzentrische Kreise.
Prof. Dr. Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung. Eine Studie über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik.

Inhalt des XXI. Jahrganges. (1889).

Prof. Dr. Theod. Vogt, Zur Frage des pädagogischen Seminars.
Prof. Dr. Theod. Vogt, Ueber die Allgemeingültigkeit der Pädagogik.
Dr J. Capesius, Gesamtentwicklung und Einzelentwicklung.
Johannes Tews, Die Durchführung der Schulklassen.
Dr. Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen (Fortf.)
Dr. Thrändorf, Die systematische Darstellung der Glaubens- und Sittenlehre.
Dr. E. Will, Die 4 Grundoperationen mit absoluten Zahlen.
R. K Teupser, Das Rechnen im zweiten Schuljahr (II.)

Inhalt des XXII. Jahrganges. (1890.)

Dr. Glöckner, Das Ideal der Bildung und Erziehung bei Erasmus von Rotterdam.
Dr. Thrändorf, Die Zeit der Aufklärung im Lehrplan des Religionsunterrichts.
Derselbe, Präparationen für die Behandlung der Zeit der Aufklärung.
Grabs, Über die Forderungen der Naturforscher und Ärzte an die Schule.
Trüper, Erziehung und Gesellschaft.
Dr. J. Capesius, Methode, Methoden und Methodik

Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

XIX., XX., XXI. und XXII. Jahrgang.

Nebst

Mitteilungen an seine Mitglieder.

Preis des Jahrganges: 1 Mk.

Das Jahrbuch und die Erläuterungen stehen zu den obigen Preisen jedem zu Diensten; diejenigen Herren, welche diese Publikationen als Mitglieder des Vereins zu beziehen wünschen, wollen sich an Herrn Lehrer K. Teupser in Leipzig, Münsterstraße 6 wenden.

Die diesjährige Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik wird in Magdeburg vom 18.—20. Mai abgehalten werden.

Druck von G. Pätz, Naumburg a. S.



